FORMACIÓN DOCENTE Y NARRACIÓN

Este libro recupera las responsabilidades y desafíos de los docentes formadores de los profesorados durante el decisivo momento de la práctica y/o residencia. La narración es el hilo que conduce y tensa cada capítulo. Ante el lector se despliega y se fundamenta un dispositivo predominantemente narrativo de acompañamiento durante la residencia: desde un foro virtual en el inicio del proyecto, gracias al cual los estudiantes comparten su "vuelta a la escuela", pasando por las narrativas que escriben en torno a lo vivenciado en las aulas en las que desarrollarán sus prácticas. Luego, la producción del proyecto, los guiones conjeturales y autorregistros de cada clase y el ateneo, hasta sus reflexiones en las autoevaluaciones finales.

Con el propósito de aportar al debate sobre una crucial etapa de la primera formación del profesorado, en esta obra se comparten diversas apuestas, consignas que propician escrituras en distintos formatos y una multiplicidad de medios, voces, escenas, metáforas y casos.

CAROLA HERMIDA es Doctora y Profesora en Letras (UNMdP), docente del Profesorado en Letras ("Didáctica especial y práctica docente" y "Seminario de investigación sobre enseñanza de la lengua materna y la literatura"). Capacitadora y formadora de docentes en el Nivel Superior (provincia de Buenos Aires), dicta seminarios de posgrado en otras universidades. Dirige el proyecto de investigación "Prácticas de lectura: enfoques, voces y miradas" (Centro de Letras Hispanoamericanas), cuya comisión directiva integra, en la Facultad de Humanidades (UNMdP).

MARINELA PIONETTI es Profesora en Letras (UNMdP). Ayudante en "Didáctica especial y práctica docente", colabora en el Seminario de investigación sobre enseñanza de la lengua materna y la literatura del Departamento de Letras. Integra el grupo "Cultura y política en Argentina" dirigido por la Dra. Bueno y el proyecto de investigación "Prácticas de lectura: enfoques, voces y miradas", dirigido por la Dra. Hermida, del Grupo de Investigaciones en Educación y Lenguaje (Facultad de Humanidades, UNMdP) y el Centro de Letras Hispanoamericanas.

CLAUDIA M. SEGRETIN es Profesora en Letras (UNMdP). Especialista en Lectura, Escritura y Educación (FLACSO) y en Educación y TIC (MECyT). Docente del Profesorado en Letras. Integra el proyecto de investigación "Prácticas de lectura: enfoques, voces y miradas", dirigido por la Dra. Hermida, del Grupo de Investigaciones en Educación y Lenguaje (Facultad de Humanidades, UNMdP). Editora de libros y revistas pedagógicas, autora de publicaciones de formación docente y enseñanza de la literatura. Docente en Nivel Superior y en escuela secundaria.

ISBN 978-987-538-538-2

9 789875 385382

Noveduc.com

FORMACIÓN DOCENTE Y NARRACIÓN

Una mirada etnográfica sobre las prácticas

Carola Hermida, Marinela Pionetti & Claudia Segretin

COLECCIÓN UNIVERSIDAD

noveduc

Formación docente y narración

Una mirada etnográfica sobre las prácticas

Carola Hermida, Marinela Pionetti
y Claudia M. Segretin

Formación docente y narración

Una mirada etnográfica sobre las prácticas

noveduc

Hermida, Carola
Formación docente y narración: una mirada etnográfica sobre las prácticas / Carola Hermida; Marinela Pionetti; Claudia Marcela Segretin - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2017.
128 p.; 28 x 20 cm - (Universidad; 18)

ISBN 978-987-538-538-2

1. Formación Docente. 2. Narración. 3. Etnografía. I. Pionetti, Marinela II. Segretin, Claudia Marcela III. Título
CDD 371.1

Colección Universidad
Coordinación editorial: *Daniel Kaplan*
Corrección de estilo: *Liliana Swarzcer*
Diseño de portada: *Andrea Melle*
Diagramación: *Patricia Leguizamón*

Los editores adhieren al enfoque que sostiene la necesidad de revisar y ajustar el lenguaje para evitar un uso sexista que invisibiliza tanto a las mujeres como a otros géneros. No obstante, a los fines de hacer más amable la lectura de los textos, dejan constancia de que, hasta encontrar una forma más satisfactoria, utilizarán los plurales en masculino.

1° edición, julio de 2017

Se terminó de producir en el mes de julio de 2017
en Latingráfica S.R.L., Rocamora 4161, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

noveduc libros
© del Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico S.R.L.
Av. Corrientes 4345 (C1195AAC) Buenos Aires - Argentina
Tel.: (54 11) 5278-2200
E-mail: contacto@noveduc.com
www.noveduc.com

ISBN Nº 978-987-538-538-2

Queda hecho el depósito que establece la Ley 11.723

Impreso en Argentina - Printed in Argentina

No se permite la reproducción parcial o total, el almacenamiento, el alquiler, la transmisión o la transformación de este libro, en cualquier forma o por cualquier medio, sea electrónico o mecánico, mediante fotocopias, digitalización u otros métodos, sin el permiso previo y escrito del editor. Su infracción está penada por las leyes 11.723 y 25.446.

Las autoras agradecemos

A Elena Stapich, maestra y amiga que, "allá lejos y hace tiempo", abrió las puertas a algunas reflexiones que hoy, más maduras, han fructificado en esta publicación.

A Juan Cruz Zariello Villar, estudiante y colega, que brindó el relato de sus prácticas para compartirlo y con él cerrar este libro.

En la figura de Elena, la generosidad de los maestros; en la de Juan Cruz, la de nuestros estudiantes. A esa trama nos debemos y en ella se entretejen estas líneas.

A Luis, por estar siempre.
Carola H.

A Eze, por supuesto. Porque "Somos un buen par".
Claudia S.

A Javier y Cecilia, porque a su manera, ambos me enseñan la vida.
Marinela P.

Índice

Presentación 13

Introducción 17
Práctica docente y narración 17
¿Qué es narrar? 19
"Que esa narración sea como un destello" 21

Capítulo 1. "La vuelta a la escuela". Incertidumbre y metáforas 23
Narrar la vuelta 24
La propuesta 25
¿Ítaca, Hades o el laberinto de Creta? 26
Metáforas 29

Capítulo 2. Las narrativas de los docentes en formación 31
Espejos opacos, quebrados 31
El umbral 34
Espejos opacos: "Me pregunta quién soy y qué hago allí" 35
Espejos quebrados: sombras, grietas, fragmentos 38

Capítulo 3. Asunto: guion conjetural 41
Narrar la conjetura 42
Conjeturar la práctica 44
Guion conjetural y compañía 48
Luz, cámara… guion 49
Un caso: practicante con experiencia 49
Ida y vuelta: guion conjetural-correo electrónico 52

Capítulo 4. Las narrativas de los docentes formadores 59
Narrar la observación 62
Introducir una cuña en lo establecido 63

Capítulo 5. Autorregistros, autoevaluaciones y ateneos 73
Autorregistros 74
Ateneo 77
Autoevaluaciones 82
Conclusiones, para no concluir 86

Anexo. El caso de Juan Cruz 89
El proyecto de Juan Cruz 92

Bibliografía 123

Carola Hermida. Doctora y profesora en Letras (UNMdP), docente del Profesorado en Letras (Didáctica especial y práctica docente y Seminario de investigación sobre enseñanza de la lengua materna y la literatura). Capacitadora y formadora de docentes en el Nivel Superior (pcia. de Buenos Aires), dicta seminarios de posgrado en otras universidades. Dirige el proyecto de investigación "Prácticas de lectura: enfoques, voces y miradas" (Centro de Letras Hispanoamericanas), cuya comisión directiva integra, en la Facultad de Humanidades (UNMdP).

Marinela Pionetti. Profesora en Letras (UNMdP). Ayudante en Didáctica especial y práctica docente, colabora en el Seminario de investigación sobre enseñanza de la lengua materna y la literatura del Dpto. de Letras. Integra el grupo "Cultura y política en Argentina" dirigido por la Dra. Bueno y el proyecto de investigación "Prácticas de lectura: enfoques, voces y miradas", dirigido por la Dra. Hermida, del Grupo de Investigaciones en Educación y Lenguaje (Fac. de Humanidades, UNMDP) y en el Centro de Letras Hispanoamericanas.

Claudia M. Segretin. Profesora en Letras (UNMdP). Especialista en lectura, escritura y educación (FLACSO) y en Educación y TIC (MECyT). Docente del Profesorado en Letras. Integra el proyecto de investigación "Prácticas de lectura: enfoques, voces y miradas", dirigido por la Dra. Hermida, del Grupo de Investigaciones en Educación y Lenguaje (Fac. Humanidades, UNMDP). Editora de libros y revistas pedagógicas, autora de publicaciones de formación docente y enseñanza de la literatura. Docente en Nivel Superior y en escuela secundaria.

Presentación

(…) existe aquello que podríamos denominar un "retorno a la narrativa", es decir un esfuerzo por recuperar y tal vez volver a contar las narrativas que forman la base de una determinada práctica académica.

Hunter McEwan

Este libro es el fruto del trabajo que en los últimos años llevamos a cabo en la cátedra "Didáctica especial y práctica docente" del Profesorado en Letras de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Con el objetivo de "narrativizar las prácticas" (Bombini, 2007), implementamos una serie de propuestas de escritura que, desde un enfoque etnográfico, nos permiten abordar la complejidad de la práctica docente y su relación con la/s didáctica/s. Al igual que muchas otras cátedras preocupadas por temáticas similares, hemos sustituido las grillas de observación y los esquemas de planificación tradicionales por géneros más flexibles, construidos desde la narración, el relato, los guiones y otros escritos en primera persona. La descripción, el análisis y la reflexión sobre esta experiencia, que llevamos a cabo desde hace algunos años, es el contenido de este volumen.

En la Introducción presentamos el marco teórico en el que se sustenta nuestra propuesta, haciendo foco en los aportes que la lingüística y la crítica literaria pueden brindar en este campo. Consideramos que esta mirada resulta particularmente interesante, ya que lo más frecuente es ver justificada esta forma de trabajo desde la antropología y la etnografía. En nuestro caso, conscientes de que existe una relación profunda y fundante entre lenguaje y subjetividad, entre narrativa y memoria, optamos por un enfoque que haga visible las operaciones retóricas y discursivas que se ponen en marcha en estas escrituras. Más que centrarnos en el contenido de los textos, creemos que el interés y productividad de estos discursos radica en sus grietas y en los interrogantes con los que nos interpelan. Los procedimientos lingüísticos de estas narrativas nos permiten revisitar y reinventar las prácticas generando un productivo juego entre teoría y praxis, esencial en la formación docente.

En función de lo dicho, dedicamos la Introducción a hacer un recorrido por las principales líneas teóricas que nos han permitido diseñar nuestro proyecto didáctico. A partir de ahí, en el primer capítulo nos referimos a las narrativas que generan los estudiantes en un foro virtual moderado por las docentes de

la cátedra luego de que ellos han realizado su "vuelta a la escuela". El retorno al espacio de la educación secundaria desde otro rol interpela al docente en formación, provoca extrañamientos, tensa el relato vinculándolo con la literatura, con su autobiografía, con los temores y las dudas. Surge así, como veremos, la necesidad de encontrar símiles y metáforas que expandan las posibilidades del lenguaje de la mano de la escritura como una práctica subjetivante.

En el capítulo siguiente presentamos la consigna mediante la que les proponemos narrar las clases que presencian en el curso donde posteriormente realizarán sus prácticas. Estos relatos en primera persona exhiben la voz, los pensamientos y las reflexiones de un testigo que observa atentamente una obra en la que luego, durante la residencia, hará su puesta en escena (como afirma Bombini, 2006: 83, "qué es una clase sino eso"). Estos textos, lejos de ser espejos pulidos y nítidos que reflejan lo acontecido en el aula, se presentan como "espejos quebrados y opacos" (Macherey) que dicen en sus silencios, en sus preguntas y anticipaciones. De su lectura se desprenden interrogantes que habilitan la reflexión y la construcción de saberes necesarios para enfrentar el desafío de conjeturar las nuevas prácticas.

Surgen así los "guiones conjeturales" a los que nos referimos en el tercer capítulo. Estos textos relatan la clase que los estudiantes planifican dar. En función de los contenidos a partir de los cuales trabajarán y de lo vivenciado en las aulas elaboran esta "suerte de texto de anticipación, o didáctica ficción sobre el diseño de las clases (...) donde comienzan a jugarse interesantes tensiones entre el saber académico de los estudiantes y los contenidos a enseñar" (Bibbó y Labeur, 2012: 86). Estos guiones son revisados y, en ocasiones, reformulados a través del intercambio por e-mail con los docentes tutores, espacio donde surgen cuestionamientos, marchas y contramarchas, alternativas que nos invitan a repensar los supuestos desde los cuales nos construimos como docentes y diseñamos las propuestas de enseñanza.

Las escrituras elaboradas por los estudiantes dialogan con las narrativas que los docentes tutores realizan cuando asisten con ellos a las escuelas coformadoras. En lugar de completar una "grilla de evaluación" a la manera tradicional, los tutores narran la clase a la que asisten, incluyen valoraciones y preguntas, retoman cuestiones teóricas pertinentes al desarrollo del encuentro, realizan observaciones sobre los aciertos y proponen alternativas para aquellas dinámicas y situaciones que podrían mejorar. Se trata de textos que focalizan en ese espacio de convergencia que es la clase, entre el guion y su puesta en escena, entre lo que el practicante narró que haría y lo que efectivamente hizo, entre las predicciones y los hechos. El tutor revisa ajustes y desajustes, variaciones, improvisaciones, presta atención a los tiempos, a los modos de decir, a la presentación de las dinámicas. Interpreta, como el etnógrafo, los textos y su funcionamiento en una comunidad particular, ese microcosmos que es el aula donde el practicante realiza su residencia. Estas narrativas, generalmente escritas en tercera persona, permiten reconocer la presencia de la subjetividad del tutor, que evalúa el encuentro y, fundamentalmente, busca aportar una mirada útil y enriquecedora para la proyección de los próximos que el practicante deba diseñar. A esto nos referiremos en el cuarto capítulo.

El siguiente apartado está destinado a los escritos que surgen a posteriori de la práctica: los casos y escenas elegidos por los propios practicantes para compartir luego en los ateneos; los autorregistros mediante los cuales los estudiantes evalúan cada una de sus clases y la distancia entre lo planificado y lo ocurrido; las autoevaluaciones realizadas también por ellos y en las que refieren las "tácticas" y "estrategias" puestas en juego para dar respuesta a lo inesperado.[1] En estos escritos, los futuros profesores de Letras reflexionan sobre logros y dificultades, formulan interrogantes y mencionan las cuestiones que siguen abiertas aún después de finalizada la residencia.

Por último, incluimos un Anexo que contiene una selección de los textos elaborados en el marco de la práctica de Juan Cruz Zariello. A fin de presentar una mirada global sobre el itinerario que se recorre en este tránsito (que es al mismo tiempo experiencial y textual), reproducimos algunas de las narrativas que se suscitaron en el caso de Juan Cruz para que pueda observarse el diálogo que se da entre estos escritos durante la cursada de Didáctica Especial y Práctica Docente.

Nota

1. A este tema nos hemos referido en Fede y Segretin, 2014.

Introducción

Mediante la narrativa construimos, reconstruimos, en cierto sentido hasta reinventamos, nuestro ayer y nuestro mañana (...). La mente del hombre, por más ejercitada que esté su memoria o refinados que estén sus sistemas de registro, nunca podrá recuperar por completo y de modo fiel el pasado. Pero tampoco puede escapar de él. La memoria y la imaginación sirven de proveedores y consumidores de sus recíprocas mercaderías.

Jerôme Bruner

Práctica docente y narración

Durante la cursada de Didáctica Especial y Práctica Docente del Profesorado en Letras de la Universidad Nacional de Mar del Plata, los estudiantes producen una serie variable de textos en pasado o en futuro, según la circunstancia: el relato de su "vuelta a la escuela", las narrativas de las clases que presencian como observadores, el autorregistro de lo sucedido en los encuentros que ellos coordinan, su propia autoevaluación, los "casos" o "escenas" que recortan para socializar en ateneos y foros, entre otros (Hermida y Stapich, 2009). A su vez, los docentes formadores que los acompañamos en sus prácticas registramos las clases que compartimos con ellos en las instituciones co-formadoras y en esta tarea, durante los últimos años, hemos sustituido el uso de planillas preformateadas o rúbricas de evaluación, también, por la propuesta de narrar. El criterio es permitir la emergencia de la subjetividad, por un lado, y de la reflexión, por el otro. En cada tipo de narración es posible leer la aparición de problemas como la relación entre la teoría y la práctica; entre lo estudiado en la Facultad y lo que se enseña y aprende en las escuelas; entre los estudiantes que fueron, los que son y los que pueden encontrar en las aulas; entre lo que proyectan hacer en sus clases y lo que sucede en ellas; entre sus expectativas sobre las prácticas y lo que realmente ocurre. Los textos muestran la tensión entre el intento –retórico– de cerrar, de convencer, y la incompletud producida por el planteo de preguntas, muchas de las cuales no tienen –por el momento– su respuesta.

Este cruce entre práctica docente y escritura es, por tanto, un excelente campo para la reflexión y el análisis. No concebimos la tarea del escritor como un simple registro sino como un quehacer que genera conocimiento. Desde una mirada etnográfica, este tipo de propuesta se reconoce como la más indicada para aprehender la experiencia compleja, plural y esquiva que se desarrolla en el aula. Al respecto, afirma Gustavo Bombini:

> (...) la etnografía nos viene recordando que la narración es el género de escritura por excelencia para dar cuenta de ciertas circunstancias, de ciertos hechos, peripecias, de ciertas palabras, de ciertos modos de decir y de construir la práctica. La narración parece ser la secuencia dominante dentro de un género del cual participan secuencias descriptivas y argumentativas. Ubicamos los hechos en el tiempo y el espacio, damos cuenta de ellos, contamos efectivamente qué pasó en la clase, le damos espesor a nuestras propias palabras, citamos las palabras de otro, interpretamos los dichos propios y ajenos, damos cuenta de procesos mediante argumentos convincentes y creíbles, interpretamos, valoramos, construimos nuestra propia perspectiva sobre los hechos sin poder evitar una mirada subjetivizante y deliberadamente sesgada (Bombini, 2012: 10).

Consideramos que este abordaje "deliberadamente" sesgado y subjetivizante, lejos de opacar o limitar la validez de los textos, constituye un aspecto fundamental para lograr un análisis profundo y comprometido de la práctica docente. Por esto, trabajamos con narrativas en primera persona, punto de vista poco cultivado tradicionalmente en la Educación Superior. Como señala Larrosa, la escritura del yo no es frecuente en el ámbito terciario, ya que "las políticas de la verdad dominantes en el mundo académico, y las imágenes del pensamiento y el conocimiento dominantes en el mundo académico, imponen determinados modos de escritura y excluyen otros" (2003: 34). Esto es así porque "los dispositivos de control del saber son también dispositivos de control del lenguaje" (2003: 34), y se establecen "restricciones" discursivas que, por supuesto, son mucho más que eso. La justa preocupación por la "alfabetización académica" (Carlino, 2005) ha llevado, en ciertos casos, a una imposición de géneros y protocolos de escritura rígidos, que explican y pautan cuáles son los tipos de textos válidos, cómo responder una pregunta de parcial, cómo elaborar un informe o lograr un texto "objetivo". Así, los alumnos en su paso por la formación docente recorren las formas de escritura legitimadas, pasando por "los dispositivos de control" que suelen excluir la emergencia de lo personal, lo narrativo, lo subjetivo, las impresiones, los recuerdos, el cuerpo, los gustos, los temores, los miedos. Sin embargo, en el campo de la didáctica y, particularmente, en el de la práctica docente, cada vez es más frecuente encontrarse con propuestas que buscan abrir grietas en este compacto corpus, y por estos intersticios están brotando nuevas prácticas de escritura.

En esta línea, nuestra cátedra promueve la elaboración de textos que ponen en evidencia las tensiones entre lenguaje y subjetividad, y conciben la escritura no como una operación de transcripción de una realidad externa y acabada, sino como un proceso de construcción, reconstrucción y reinvención, como sostiene Bruner en la cita que oficia como epígrafe. Si se considera el lenguaje como un instrumento dócil, manejado por un sujeto que lo posee y lo utiliza eficazmente en la comunicación, los escritos en primera persona serán una aplicación particular de ese lenguaje que responde a intereses específicos y que, por consiguiente, no plantean ningún desafío particular. Pero, si se piensa en la naturaleza compleja de la formulación en primera persona y en que son las narrativas las que permiten hablar de un sujeto –ya que es el lenguaje quien lo dota de existencia– estos textos exigirían un tratamiento especial puesto que, al exhibir esta relación yo-lenguaje, exponen de un modo casi salvaje esta vinculación indisoluble (Hermida, 2011).

Con respecto a las escrituras en primera persona y refiriéndose específicamente a la autobiografía, Paul de Man (1979) señala que estos textos operan a partir de la prosopopeya, recurso que consiste en otorgar voz a los muertos, a los que no son. En efecto, para ese autor, este discurso da la voz a algo que no existe como tal antes de la escritura misma, ya que el sujeto se construye en el proceso mismo de elaboración del relato y no existe como un referente previo. Por consiguiente, esta figura retórica "desposee y desfigura en la misma medida en que restaura" (De Man, 1979: 118). En sentido amplio, afirma, la autobiografía es "una figura de lectura y de entendimiento que se da, hasta cierto punto, en todo texto" (p. 114) y podríamos agregar que esto sucede especialmente en aquellas narrativas que instauran un pacto referencial, es decir las que pretenden dar cuenta de un referente externo con cierta fidelidad. Ese "afuera" que aparentemente preexiste al texto y que este solo "plasmaría" en el papel es, en realidad, una reinvención retórica. Desde este punto de vista, podríamos sostener que la escritura de las narrativas que vamos a analizar "desposeen y desfiguran" las prácticas docentes en la medida en que las "restauran".

Al presentarse la clase como objeto de la narración, se está buscando en la escritura un estatuto de verdad ("esto fue lo que efectivamente ocurrió en la clase") pero hay también un trabajo de ficción ("esto es lo que haría si...", "se me ocurrió que...", "tal vez esto haya pasado por...", "yo recorría el mismo camino que los personajes del cuento..."). Ficción no es, por supuesto, sinónimo de mentira o engaño: es, en cambio, ordenar, desordenar, jerarquizar, descubrir relaciones, ocultar, iluminar una zona del relato, comparar, secuenciar en el tiempo, crear suspenso, evocar y recordar, explicar, evaluar, interpretar. Hay, por consiguiente, una nueva hebra que se tensa en la trama de estos textos: objetividad/subjetividad; referencialidad/ficcionalización. Así, como dice Negrin (2008), "en ese ir entramando empiria e imaginación, los estudiantes recuperan una relación más libre y personal con la escritura, tan ausente de las prácticas académicas" (p. 41). Si, como señala Alvarado (2003), "la escritura es una herramienta intelectual" que permite transformar el conocimiento, la construcción de narrativas –en tanto prácticas discursivas plurales y complejas– puede ser el camino más apropiado para llegar a visitar ese espacio también plural y complejo que es la práctica docente.

¿Qué es narrar?

> *En la educación (...) además de llegar a comprender la docencia como narrativa debemos llegar a practicarla con plena conciencia de que está informada por la narrativa. Así llegaremos finalmente a ver nuestros propios valores y objetivos pedagógicos como contingentes y revisables.*
>
> **Hunter Mc Ewan**

Si bien en las primeras décadas del siglo XX Walter Benjamin (1936) expresaba su preocupación pues "el arte de la narración" (como forma prístina de transmisión de cultura y experiencia) estaba llegando a su fin a raíz de la pérdida del valor de esta última, podemos decir que en la actualidad nos encontramos ante un resurgimiento de esta práctica en terrenos que, no hace tanto, le eran totalmente ajenos.[1] En el campo de las ciencias sociales es cada vez más frecuente el uso de narrativas y textos biográficos y en

particular, dentro de los estudios sobre educación, se propicia una "vuelta al relato", tal como señala el epígrafe de este apartado. Los rasgos de este tipo de texto favorecen la emergencia de ciertas cuestiones valiosas a la hora de analizar y reflexionar en torno al hecho educativo. En función de esto, creemos fundamental recuperar los aspectos nodales de esta tipología textual a partir de los aportes de lingüistas, antropólogos, teóricos y críticos literarios. Como señalábamos anteriormente, esta es una arista que no siempre se tiene en cuenta en los abordajes de esta índole y consideramos necesario hacerlo, particularmente si se ha decidido plantear a los estudiantes la elaboración de escrituras de este género.

Son muchos los lingüistas que han recortado la narración como objeto de estudio. La mirada de Aristóteles en su Poética, recuperada por todos los análisis clásicos del género, plantea la organización del texto en introducción, nudo y desenlace. A partir de aquí, la teoría narrativa estructuralista propuso categorías de análisis aún vigentes en muchos sentidos. En función de los aportes de Vladimir Propp, Roland Barthes, Tzvetan Todorov y Algirdas Greimas sabemos que todo texto narrativo se distingue básicamente por presentar una sucesión de núcleos o funciones narrativas, desarrolladas por actantes en un marco espacial y temporal. Hay, a su vez, una voz que da cuenta de esos hechos: el narrador. Como señala Todorov (1975), la historia se escribe en un relato, en el que intervienen los recursos retóricos que determinan el ordenamiento, la temporalidad, la organización y el punto de vista, es decir, el modo en que se presentan los hechos.

Por su parte, lingüistas como Teun Van Dijk han elaborado esquemas que buscan trascender la sucesión lineal de introducción/nudo/desenlace, para caracterizar la narración como una superestructura con diferentes componentes que no se textualizan necesariamente en un orden cronológico. Para este investigador, el núcleo de toda narración es el suceso, compuesto por una complicación y su resolución. Este suceso se da en un marco y conforma así un episodio. En caso de que la narración se componga de una serie de episodios, habla de una trama narrativa que sumada a la evaluación constituye la historia. Si la historia incluye una moraleja, la narración se presenta completa (Van Dijk, 1998: 153-158).

Por otro lado, Jean Michel Adam (1992: 46-58) describe el prototipo de la secuencia narrativa a partir de la teoría de Claude Brémond (1966), señalando que para que haya relato debe haber sucesión de acontecimientos, unidad temática alrededor de un actor-sujeto, transformación de un estado inicial a uno final a lo largo del discurso en el marco de un proceso, todo lo cual se da a partir de la causalidad narrativa y puesta en intriga; y suele concluir con una evaluación. Los rasgos lingüísticos que se destacan en este tipo de textos son el uso de estructuras sintácticas predicativas en lugar de atributivas ("La docente distribuyó un cuestionario y los alumnos comenzaron a responderlo"), el predominio de verbos en los tiempos narrativos del pasado (pretérito perfecto simple, pretérito imperfecto del indicativo, pretérito pluscuamperfecto: "Entregué las fotocopias que había preparado y los alumnos las pegaron en sus carpetas. Como no recordaban el argumento del cuento que les había leído, tuve que renarrarlo") y la inclusión de elementos deícticos temporales ("esa tarde", "esa mañana llegué a las 7:30").

Estos procedimientos tienden a otorgar coherencia al relato, ya que como señala White (1992: 38), el "deseo de que los acontecimientos reales revelen coherencia, integridad, plenitud y cierre de una imagen de la vida (...) es y solo puede ser imaginario". Según este autor, la narración surge como problema cuando pretendemos otorgar a los sucesos referidos forma de relato, puesto que los "acontecimientos reales" no se presentan así. Para esto es necesario dotarlos de una cronología, un orden de significación, una estructura. Estas operaciones son producto y productoras de ciertas representaciones: todo relato se

sustenta en cierto paradigma y contribuye a consolidarlo. Al decir de White, "la narrativa (...) es (...) una forma discursiva que supone determinadas opciones ontológicas y epistemológicas con implicaciones ideológicas e incluso específicamente políticas" (11). Creemos que esto, lejos de presentarse como un argumento para descartar su uso en el ámbito educativo, es precisamente el motivo por el cual podemos optar por estas escrituras. Las "implicaciones" de las que habla White entran en escena en el relato y permiten, por tanto, un ejercicio de metacognición invaluable para reflexionar sobre el quehacer docente.

"Que esa narración sea como un destello"

Ángela Pradelli en *Libro de lectura. Crónicas de una docente argentina* incluye un capítulo titulado "Narraciones", donde justamente remarca el valor de la escritura en nuestra constitución como sujetos. Allí afirma:

> Pero son pocos los docentes que enseñan a construir relatos, a narrar una historia que hable de nosotros, a contarnos y contar a los otros.
>
> Por qué no intentarlo (...) Y que esa narración sea como un destello para aclarar lo que todavía no alcanzamos a comprender. Un relato que, tal vez, nos hable también de nuestros propios deseos (...).
>
> Por eso, porque estamos atravesados por las historias que nos contaron y, al mismo tiempo, podemos decir que las historias que narramos nos constituyen en buena medida. (Pradelli, 2006: 147-148).

Este terreno, algo fangoso e inestable, es el que buscamos recorrer. Los caminos para acceder a él están hechos de palabras y el mismo destino es un entramado de voces que se consolidarán en el papel. En estos textos afloran dudas y destellos. Tal como señala Bruner (2013), "la narrativa es un instrumento no tanto para resolver problemas cuanto para encontrarlos". Se trata, pues, de textos que inquietan, los estudiantes suelen sorprenderse cuando se los solicitamos y al entregarlos manifiestan siempre sus dudas, no saben "si están bien". Marta Negrín asegura que "encontrar nuevas formas de expresarse sobre la enseñanza puede conducir a formularse preguntas que de otro modo no se plantearían" (2008: 42).

Por esto, el interés de estas escrituras radica no solo en su misma producción, sino en el trabajo de lectura que debe propiciarse a partir de ellas. La narrativa es un dispositivo que exige un análisis profundo, una "descripción densa" (Geertz, 2004) a raíz de la cual se podrá revisitar, reinventar y reconstruir críticamente esa experiencia, como se verá en el segundo capítulo, destinado a las narrativas escritas por los docentes en formación.

Es por esto que los docentes que acompañamos a los estudiantes en sus prácticas asumimos también el desafío de narrar. En lugar de acudir a "observar al practicante", narramos lo que ocurre en el aula para luego releer juntos y desde una nueva perspectiva el acontecimiento, cuestión que veremos en profundidad en el cuarto capítulo.

De ahí la pertinencia de esta propuesta que no piensa "la práctica" como algo opuesto a la teoría, como un afuera que un observador objetivo puede registrar; como señala Mc Ewan (1988), en este caso la "teorización" no es diferente del fenómeno que se estudia, como ocurre en las ciencias naturales. Aquí, práctica y teoría se entrecruzan. Así, por ejemplo, cuando D. narra una clase en la que la docente lee el

cuento "El retrato oval", de Edgar Alan Poe y luego copia un cuestionario en el pizarrón, la estudiante reflexiona: "Las consignas que anota la profesora en el pizarrón se adhieren, sin dudas, a una perspectiva estructuralista de la literatura: identificar núcleos, tipo de narración, marco, conflicto, personajes, espacios". Presenciar la clase y narrarla la lleva a teorizar acerca de lo narrado.

Tal como destacó White (1992), existe una relación etimológica entre narrar y conocer: "Los términos narrativa, narración, narrar, etc., derivan del latín *gnarus* ("conocedor", "familiarizado con", "experto", "hábil", etc.) y *narro* ("relatar", "contar") de la raíz sánscrita *gnâ* ("conocer"). La misma raíz forma γνωριμος ("cognoscible", "conocido")." Se trata, entonces, de una práctica que, puesta a funcionar en el ámbito de la didáctica, genera conocimiento no por el contenido que los textos "reflejan", puesto que no se trata de leer aquello que reluce en la superficie de los mismos, sino de conocer, indagar, familiarizarse con lo que ellos ponen en juego de manera intersticial, en sus elusiones, en sus metáforas y en sus distintos modos de decir la práctica. Así, el acto de narrar las clases de lengua y literatura nos permite indagar tanto en el quehacer docente como en el de las distintas instancias que producen relatos durante la formación y generar teoría.

Ricardo Piglia en *La forma inicial* (2015) también se detiene en la etimología de esta palabra. Según él, hay dos modos básicos de narrar: el de Ulises, que concibe el relato como viaje, y el de Edipo, quien piensa el relato como investigación:[2]

> Etimológicamente, narrador quiere decir "el que sabe", "el que conoce", y podríamos ver esa identidad en dos sentidos, el que conoce otro lugar porque ha estado ahí, y el que adivina, inventa (sic.) narrar lo que no está o lo que no se comprende (o mejor: a partir de lo que no se comprende descifra lo que está por venir) (Piglia, 2015: 50).

En nuestro caso, los estudiantes narran la clase porque han hecho ese viaje, han estado allí, pero también lo hacen para indagar e investigar a partir de esa experiencia. Por esto, tanto en las narrativas de los estudiantes, sus guiones conjeturales y autorregistros, sus relatos en los foros y ateneos, como en las que escribimos sus docentes, lo interesante es trascender los enunciados explícitos y manifiestos para acceder a los sentidos latentes en la trama discursiva (Andreu Abela: 2001). Tal como sostiene Bardin (1986), en lugar de centrarnos en el contenido del texto, se trata de concretar un trabajo de desocultación de la *expresión* que permita explorar lo no dicho, lo sugerido, lo implícito. Esto es lo que se proponen los siguientes capítulos.

Notas

1. Nos hemos referido a estas cuestiones en *Artesanías de la palabra. Sobre la narración de las prácticas docentes de literatura*, Hermida (Hermida, 2016).
2. Como Ricardo Piglia, quien a partir de estos modelos construye dos linajes de narradores, también Walter Benjamin (1936) habla de dos modos de narrar, encarnados por el "marino mercante", el viajero, y el "campesino sedentario", cada uno de los cuales constituye una estirpe que puede rastrearse a lo largo de la historia. El primero es el encargado de recuperar el relato de la lejanía, mientras que al segundo se le confía la noticia del pasado.

"La vuelta a la escuela". Incertidumbre y metáforas

(...) no hay revuelta intelectual que no sea asimismo, de alguna forma, una revuelta lingüística, una revuelta en el modo de relacionar la lengua con nosotros mismos y con aquello que la lengua nombra.

Jorge Larrosa, 2003

Las reflexiones de este capítulo se originan en la lectura y el análisis de uno de los géneros que se utilizan para tematizar y objetivar la práctica docente al interior de la cátedra Didáctica Especial y Práctica Docente del Profesorado en Letras de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Se trata de un foro, propuesto y moderado desde el Aula Virtual que la materia tiene en la plataforma educativa de la Facultad de Humanidades, al que denominamos "La vuelta a la escuela" (Segretin y Hermida, 2013). Esta propuesta, articulada con los otros géneros que sostienen el enfoque etnográfico desde el cual pensamos la asignatura, pone en evidencia el impacto general de la práctica en los docentes en formación, y del despliegue táctico de los recorridos personales que ensayan (Fede y Segretin, 2014), a partir de la lectura de los signos emitidos por cada contexto particular de prácticas.

Ahora, enriquecidos y confirmados por nuevas cohortes de cursantes que han participado de los foros, decidimos recontextualizarlos en este libro y ponerlos en diálogo con otros géneros (narrativas, guiones, autorregistros y ateneo) que preceden y suceden al foro "La vuelta a la escuela", y cuya producción también alentamos como parte del proceso de prácticas desde el enfoque etnográfico que, como ya se dijo, sustentamos en la cátedra. En este nuevo marco, "La vuelta a la escuela" adquiere y pone en evidencia una productividad y un valor explicativo insoslayables acerca del impacto general de la práctica en los docentes en formación, y del despliegue táctico de los recorridos personales que los practicantes ensayan (Fede y Segretin, 2014) a partir de la lectura de los signos emitidos por cada contexto particular de prácticas.

En función de lo dicho, una vez que los estudiantes se han matriculado en el aula virtual, reciben la siguiente invitación, para participar del primer foro que propone la cátedra:

Primer foro virtual "La vuelta a la escuela secundaria"

Bienvenidos al primer foro virtual de Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza. En esta instancia les proponemos compartir su vuelta a la escuela secundaria para realizar las narrativas correspondientes, previas a las prácticas; esa escena que Marta Negrín (2008) refiere: "Vuelven ahora a la escuela como estudiantes avanzados del profesorado en Letras, a mirar un paisaje que creen conocido con una mirada nueva... Es como estar en medio de dos tiempos: sentarse y compartir un banco, anotar, escuchar a una profesora que bien podría ser la misma de entonces".

Entonces, la apuesta es compartir esa escena singular, el contexto y sus actores significativos, las expectativas, los hallazgos, las sorpresas, las impresiones, la reflexión y también cómo se juega la propia historia escolar en esta escena.

Les pedimos que contextualicen la escena (día, hora, institución, etc.) y esperamos en este foro por lo menos una intervención más de cada uno de ustedes, después de leer atentamente las participaciones anteriores para que cada nuevo intercambio enriquezca la conversación.

A partir de esta convocatoria, los estudiantes elaboran las narrativas que comparten en el entorno virtual con sus compañeros y los docentes de la cátedra. Esta es la experiencia que detallamos a continuación.

Narrar la vuelta

Tal como sostiene Larrosa en la frase que funciona como epígrafe del capítulo, no habría que separar las "revueltas intelectuales" de aquellas que cuestionan el lenguaje y la propia subjetividad. Por eso, desde la cátedra buscamos que el reto de abordar la única experiencia de práctica docente que vivirán los estudiantes a lo largo de su carrera desafíe también los géneros a través de los cuales se la reconstruye. La necesidad de construir lingüísticamente la "vuelta a la escuela" de los estudiantes del Profesorado en Letras exigió explorar otros géneros, otros formatos y otros modos de circulación de la palabra en el ámbito universitario. Por otro lado, el hecho de hacerlas circular en el entorno virtual, a través de un foro del cual participamos estudiantes y docentes, es una apuesta por otros recorridos de lectura, por otro tipo de devoluciones, por otros escenarios, ciertamente más democráticos y polifónicos. A su vez, la asincronía y la retroalimentación a través del comentario y las reformulaciones propios de los foros en entornos cognitivos digitales inciden en la calidad de la conversación resultante. Maite Alvarado ha demostrado cómo, durante el proceso de escritura,

> (...) el escritor aprende o descubre nuevas asociaciones entre conocimientos que estaban archivados en su memoria, genera ideas nuevas. Se trata por tanto de un proceso de descubrimiento desencadenado por la representación retórica de la escritura y por la misma actividad de escribir. Por eso cuando el texto está terminado, el escritor siente que sabe más que antes de empezarlo (Alvarado, 2003: 52).

En relación con estas ideas, la autora propone un cambio en la concepción de la escritura en el ámbito universitario, para plantearla como una práctica tendiente a transformar el conocimiento en lugar de simplemente repetirlo (Alvarado y Cortés, 2001), tal como ocurre con los géneros de escritura académica tradicionales.

A raíz de esto, "La investigación biográfico-narrativa se ha constituido actualmente en una perspectiva o enfoque específico de la investigación educacional" (Bolívar, 2002: 3). Y en este sentido, Bolívar y Domingo agregan:

> (...) la narrativa no solo expresa importantes dimensiones de la experiencia vivida, sino que, más radicalmente, media la propia experiencia y configura la construcción social de la realidad. Bruner (1988), nos señaló que la narrativa no es solo una metodología sino una forma de construir realidad, apropiarse de ella y de sus significados particulares y colectivos, es otra forma de conocimiento igualmente legítima. La reconstrucción biográfica es un juego de intersubjetividades que emerge esencialmente de la persona y de su testimonio, ya sea oral u escrito (Bolívar y Domingo, 2006: 22-23)

Es así que cuando proponemos a los estudiantes que comienzan a ser docentes que "narren" su "vuelta a la escuela", surgen textos en primera persona en los que se describen actitudes, posturas, comentarios, sensaciones, ubicaciones en el espacio, recorridos, interrupciones, diálogos, interrogantes e hipótesis que se le presentan al narrador. Tal como señalan Porta y Álvarez: "En la investigación educativa, la narrativa permite generar y reconstruir significados. En tanto forma de representación situada, la narrativa (re) construye, cuenta, argumenta y explica." De ahí, agregan, "(...) su utilidad tanto para describir o explicar significados personales y sociales y para comprender la trama de las actividades docentes (p. 403).

La propuesta

Una vez que los estudiantes eligen los cursos y las escuelas en las que realizarán su práctica y están listos para iniciar las observaciones, se abre un foro virtual denominado "La vuelta a la escuela secundaria". De la mano de la ya mencionada cita de Negrín (2008:33), se los invita a compartir esa escena singular, el contexto y sus actores significativos, las expectativas, los hallazgos, las sorpresas, las impresiones, la reflexión y también cómo se juega la propia historia escolar en esta escena. A su vez, se solicita que, para que cada nuevo intercambio enriquezca la conversación, lean a sus compañeros y realicen al menos una contribución más.

La integración de las TIC en el proyecto de la cátedra, que no se agota con este foro, tiene los propósitos generales de "expandir el aula" convencional (Sagol, 2012), propiciar el aprendizaje ubicuo (Cope y Kalantzis, 2009) y poner las potencialidades del medio asincrónico al servicio de la circulación de la palabra. Así, el diálogo se extiende a lo largo de un mes, enriqueciéndose con las sucesivas escenas del retorno a la escuela que se van intercalando, contribuyendo a delimitar la experiencia de las prácticas –o a declarar la imposibilidad de tal empresa–. A continuación, compartiremos y comentaremos algunas de las metáforas más significativas que surgen de ese proceso.

¿Ítaca, Hades o el laberinto de Creta?

Cuando emprendas tu viaje hacia Ítaca/ debes rogar que el viaje sea largo,/ lleno de peripecias, lleno de experiencias./ (…) No has de esperar que Ítaca te enriquezca:/ Ítaca te ha concedido ya un hermoso viaje.

Konstantínos Kaváfis, *Ítaca*

La metáfora del regreso a Ítaca puede ayudarnos a pensar en un viaje que nos lleva de retorno al lugar del cual hemos partido, luego de un periplo de aprendizaje profundo y complejo, luego de la odisea personal que recorre cada docente en formación. Tal como sostiene Piglia en el texto al que hicimos referencia en la Introducción, Ulises es un modelo de narrador y el viaje a Ítaca uno de los modos arquetípicos del relato. Al decir del crítico,

> El viaje es una de las estructuras centrales de la narración: alguien sale del mundo cotidiano, va a otro lado, cuenta lo que ha visto, narra la diferencia. Y ese modo de narrar, el relato como viaje, es una estructura de larguísima duración que ha llegado hasta hoy. No hay viaje sin narración; en un sentido, se viaja para narrar (Piglia, 2015: 49).

En las diversas participaciones que tienen lugar en el foro virtual, esto se hace evidente tanto en aquellos textos que construyen el relato de "la vuelta a casa", al propio colegio recordado con afecto, como en aquellos que contrastan el colegio del pasado con el espacio al cual retornan luego de los años cursados en el profesorado. A., una de las estudiantes, luego de leer las entradas de varios compañeros en el foro, escribe: "La incertidumbre es el signo de todas las narrativas. Cada paso, aun los de la vuelta a casa, tiene un signo de interrogación bajo la suela. Los árboles y los chicos ya no son los mismos, nuestras caras tampoco. Pero aquella diferencia es siempre impredecible".[1] El regreso a ese espacio, conocido y a la vez lejano, interroga a los estudiantes que acuden a él con otra mirada. Esto se hace más palpable en aquellos que regresan a su propio secundario, donde aparentemente se pueden anticipar recorridos, pasillos y escalones. Esto es lo que le ocurre a G.:

"Las escaleras van primero, y yo las subo de a tres escalones. El portero me mira como extrañado, pero estoy casi seguro que mi naturalidad al pasar, el hecho de saludar a una que otra persona en la entrada y (creo que esto es lo más importante) la remera gris del colegio, me permiten un intercambio sencillo de "¿Todo bien?" y solo responde una sonrisa (…) No se es extranjero, para nada, pero es como venir de los suburbios del país a la capital (…) Consulto los horarios, me fui pero siempre están en el mismo estante (…) [En el aula] yo me sentía ya no alumno, para nada, me sentía todo un docente. Pero me sentía todo un alumno en los pasillos, ahí sí, y en el patio, ahí también, y saliendo del colegio deslizándome por la baranda, ahí ni hablar; pero dentro del salón, yo sabía y sé que nada nunca volverá a ser como fue."

La narrativa de G., por otra parte, nos deja pensando en la selección léxica que articula su discurso y las categorías que instala ya que, según este estudiante, no se trataría de un caso de extranjería (porque en esta escuela hizo su secundario y entonces se siente en casa) sino de suburbio/capital o, decimos nosotros, centro/periferia. ¿Por qué G. siente que viene de los suburbios a la capital? ¿Qué otras instituciones ha transitado para organizar estas categorías? ¿Acaso "la capital" se vincula con algunos signos distintivos de este colegio tradicional de la ciudad y con un sentido de identidad y pertenencia?

Cuando Ulises regresa a Ítaca casi nadie lo reconoce. Él mismo debe reconstruirse y demostrar ante todos quién es. En la narrativa anterior se da un curioso juego entre el reconocimiento y la nueva figuración del yo. Se trata de un proceso en el cual los ambientes y los sujetos conocidos exigen una redefinición de esa primera persona, que sabe que "nunca nada volverá a ser como fue". En las intervenciones de otros estudiantes en el foro, que no vuelven a "su colegio", la distancia entre el punto de partida y el punto de llegada hace que se atrevan a explicitar sus temores y aun sus prejuicios, como hace M.: "Al contrario de lo que sucedió en el caso de G., lo mío no puede considerarse una vuelta. Egresé de la EEM 24, institución que no tiene muchas coincidencias con el colegio que me tocó visitar. Se trata de una escuela técnica, con todo lo que el imaginario personal pueda acarrear como prejuicio (talleres, materias que nunca me gustaron, doble turno, entre otros".

Aquí los prejuicios surgen de las pocas coincidencias entre el secundario de la adolescencia y aquel al que se llega como estudiante de Letras. Sin embargo, el espacio conocido no es necesariamente acogedor. Si bien el mapa que se recorre puede resultar familiar, el narrador, como un viajero que transita un camino hostil que lo lleva al final de su recorrido, busca a su Caronte, el monstruo mitológico encargado de trasladar al héroe al Hades. Dice literalmente J., cuando describe su "vuelta a la escuela": "Egresé de una técnica (la actual "[técnica] Cuatro"). Mismos pasillos, mismas luces, mismos pisos y paredes, pero en un una versión gigante, kilométrica, repetitiva. En el camino encontré a mi Caronte, una ex alumna que tuve en otro colegio. Por suerte alcanzó con un saludo y no tuve que desembolsar el óbolo para cruzar el río. Me llevó al curso donde, justamente, asiste su primo".

Como es sabido, Caronte exige una moneda de oro a cambio del viaje en su barca por el río Aqueronte, hacia el inframundo. La alusión que aquí aparece, a continuación de una descripción también mitológica e hiperbólica del espacio escolar, tensa el relato vinculándolo con la literatura, con la autobiografía del narrador, con las dudas y los temores que, sin explicitarse, quedan velados en esa homologación entre el aula y el inframundo, al cual accede gracias a la acción desinteresada de este nuevo Caronte.

L., en cambio, entreteje su escritura con el mito de Teseo y su recorrido por el laberinto de Creta, en busca del Minotauro. Dice: "La puerta eléctrica se abrió. Del otro lado, dentro de una especie de cuarto, una señora me sonreía y mi voz cambió un poco al pronunciar mi nombre. Amablemente me indicó cómo llegar al curso. Subí un peldaño, dos, tres... y unos más. A la derecha estaba una preceptoría. Allí una madre firmaba varios papeles. Esperé unos minutos, mientras percibía que otra mujer que estaba allí sentada me miraba de reojo. "¡Al fin se da vuelta!", pensé, y me dijo "¿Sí?". Nuevamente me presenté, tenía el mismo chip que en el piso de abajo. Escuchó el pseudomonólogo y me dijo finalmente que esa no era la preceptoría a la que me tenía que dirigir. Me fui. Antes de tomar la derecha, a mi izquierda había un laaargo pasillo con muchas ¿oficinas? ¿aulas? ¿cuartos? (¡ya no sé cómo llamarlas!) y pensé: ¡qué grande es este lugar!... Ahora me pregunto: ¿Teseo se habrá sentido así en el laberinto?"

Así como Dédalo brindó arquitectura a la pesadilla que imaginó Minos, rey de Creta, no es la Dirección de Arquitectura provincial la que configuró el laberinto que esta escuela ha constituido para L. en su primera visita. Conjeturamos que la confusión, la desorientación y el extravío que expresa es atribuible a la figura misma del practicante que, en apariencia, podría confundirse con un estudiante de los cursos superiores, pero concurre en función docente y desconoce los circuitos, códigos, espacios, funciones e

interlocutores de una institución de la que no ha sido alumno. Es su modo de estar, su circunstancia en la institución –antes que los vericuetos edilicios de la institución misma– lo que la torna un laberinto, en esta "vuelta a la escuela". Y aún más, recogemos el guante de la analogía con Teseo que L. explicita en su reflexión final ("Ahora me pregunto: ¿Teseo se habrá sentido así en el laberinto?"), señalando que el personaje mítico necesitó de un hilo conductor, el hilo de Ariadna, para salir del laberinto apenas terminó con el Minotauro, mientras que en la escena referida a L. se le dificulta encontrar la punta del ovillo que le permita ingresar a su práctica.

Las narrativas habilitan interrogantes y comparaciones, se abren a otros relatos, se contaminan con otras voces, se vuelven plurales y se bifurcan, ya que la experiencia que están reconstruyendo también es laberíntica y polifónica. La necesidad de encontrar símiles y metáforas, de expandir el lenguaje para atrapar un referente escurridizo, por lo que tiene de conocido y de sorprendente, se evidencia también en el siguiente análisis de A.: "Leyendo esta 'vuelta a la escuela' y algunas otras noto que hay dos constantes que posiblemente tengan vinculación con las instancias previas al *encuentro* con los chicos, lo que las convierte en algo sobre lo que todos estamos *volviendo*. Me estoy refiriendo a la institución como *espacio* físico y al docente como *faro.* Creo que nuestros miedos, que son reales y sonantes, como bien lo dice M., tratan de encontrar un *espacio* de seguridad en donde poder *anclarnos* y parecería ser que ese *espacio* lo buscamos en la institución y el docente, dejando a los alumnos como el absoluto *espacio* de incertidumbre, cosa que no creo que esté errada, porque justamente el vínculo con ellos está al final de esta cadena –practicante, institución, docente del curso– pero que sin embargo es el más importante y lo que genera los mayores temores. Creo que en esta primera instancia, lo que todos intentamos hacer fue crear un *puente* fuerte con el docente y una familiaridad con la institución para no sentir que vamos *camino* al *naufragio*".[2]

El campo semántico de este fragmento construye la experiencia de la vuelta a la escuela a través de la alegoría del viaje, un viaje por el mar, otra vez, como el de Ulises: habla de espacios, faros, anclas, puentes… y naufragios. Este recorrido signado por la incertidumbre alude por supuesto a la experiencia de sentirse interpelados por ese mar donde próximamente iniciarán su práctica docente, y también a la experiencia de la escritura, prácticas ambas que implican un devenir, que requieren de zonas de anclaje y faros para evitar el naufragio.

Palabras, metáforas, alegorías que vinculan la vuelta a la escuela y, especialmente, la narración de este regreso, con el viaje y el universo mítico: el héroe, su odisea, su descenso al Hades –que sería la entrada al curso en el que se realizarán las prácticas– y los ocasionales Carontes. Viaje por aguas turbulentas en las que la incertidumbre del navegante busca faros y zonas donde anclar; epopeya homérica que en las subjetividades letradas se entrelaza con los otros mitos que se tejen en relación con la educación secundaria, muchas veces reforzados desde el discurso académico del nivel superior, aun en el interior de los profesorados. La emergencia de tropos y personajes literarios, de la subjetividad, de la vacilación y los interrogantes da cuenta de un texto que no se escribe para "ser evaluado por otro", sino para construir un referente que deja de sernos ajeno. Se trata, sin duda entonces, de textos disruptivos (en muchos sentidos) dentro del corpus que, como ya se dijo, habitualmente cultiva un alumno del Profesorado en Letras. Mirta Gloria Fernández (2012), al referirse a los autorregistros que escriben los estudiantes en el marco de las prácticas en la UBA, dice:

> En términos nietzscheanos, podríamos decir que esta escritura se escapa de esa "erudición comparable con la hinchazón hipertrófica de un cuerpo no sano' (1997: 102) interactuando más con el deseo que con los estereotipos y las metáforas cristalizadas al servicio del poder. En relación con esto, observamos el uso de determinados campos semánticos y recursos, en general asociados a lo literario, como si quien escribe lo hiciera desde su gusto por la escritura. De alguna manera, el practicante empieza a percibir que el género está más ligado a su propio interés que al del profesor que supervisa su práctica (Fernández, 152).

En este tipo de propuestas, la escritura es concebida no como un reservorio de saberes ajenos a partir de cuya repetición más o menos fiel y ordenada el estudiante será evaluado, sino como una práctica subjetivante que, a través del intercambio con múltiples lectores, produce un conocimiento no clausurado, sino alerta y abierto a los cuestionamientos. En este caso, las imágenes vistas anteriormente nos permiten, entre otras cosas, reflexionar acerca de los modos de recibir a los docentes en formación por parte de las instituciones y sus actores; estilos de comunicación; espacios acogedores, hostiles, cóncavos, convexos, no lugares; exposición, invisibilización; vitrales y cortinas o tubos fluorescentes y ventanas rotas; historia compartida o extranjería. Signos de una semiosis conocida o a descifrar: "infinita", diría Eco (1989) o hasta donde queramos/podamos interpretar.

Metáforas

> *La riqueza de este foro y de esta experiencia parece ser el observar y aprender del otro, del par, de los alumnos, de los docentes y la mezcla de todos los anteriores. Es como la aplicación práctica de la parábola budista de la gota y los monjes. Cada uno verá la gota del color que la luz le permita. El secreto parece residir en no quedarse con la visión propia, la más tentadora y a nuestros ojos verdadera, sino en ver lo otro y a los otros. Para concluir y sumar a este rainbow puke queda la sentencia de Machado: "Caminante, no hay camino".*
>
> **J. (estudiante del Profesorado en Letras)**

En los fragmentos citados, como vimos, los símiles, las comparaciones, las alegorías, las metáforas y las parábolas funcionan como formatos que otorgan sentido y permiten construir referentes complejos, susceptibles de múltiples lecturas. Gustavo Bombini demuestra la necesidad de poner en marcha operaciones retóricas para abordar este proceso en su libro titulado, precisamente a partir de una metáfora, *Escribir la metamorfosis. Escritura y formación docente* (2012). Como él aclara, ese es el desafío de este tipo de textos: escribir la metamorfosis que lleva del estudiante de Letras al profesor en Letras. La tapa del libro está ilustrada con un alambique: otra metáfora del proceso de fusiones, intercambios, mezclas y fundiciones que supone transitar un profesorado. Este recorrido se articula (se ancla, se ilumina, se navega) también desde la escritura, de ahí el interés de detenernos en estos textos.

Es desde esa escritura facilitada por el contexto de un foro virtual que los estudiantes se han atrevido a sugerir, pero también a compartir sus metáforas. Si, como alguno aventuró, "la incertidumbre es el signo de las narrativas", quienes tenemos más experiencia en el campo conseguimos decirles que la incertidumbre es el signo del vínculo educativo y pudimos ofrecerles, en el pasaje por la Didáctica Específica, algunas estrategias y experiencias para acotar esa incertidumbre: preparar sus clases en diálogo con el docente tutor de prácticas, escuchando a los estudiantes, leyendo las instituciones que enmarcan la práctica, compartiendo la experiencia con los pares en los pasillos de la escuela/laberinto, en la sala de ¿profesores? y también en los foros virtuales, como el propuesto.

Indudablemente, la práctica por venir está teñida por ese signo y a la vez acotada, contenida, anticipada, conjeturada desde estas metáforas que son la antesala y la génesis de un proyecto de prácticas y que circulan en estos foros, espacios expandidos para el encuentro con la experiencia, las dudas, la contrastación y la mirada de los otros.

Notas

1. Todas las citas están tomadas de los foros realizados en el aula virtual de la cátedra.
2. El destacado es nuestro.

Las narrativas de los docentes en formación

La narración revela significados sin nombrarlos, los señala, los hace ver. Podríamos decir que se busca mostrar (enseñar) un sentido que está implícito.

Ricardo Piglia, *Los usos de la narración*

Luego de compartir en un foro la experiencia de "La vuelta a la escuela", a la que nos referimos en el capítulo anterior, cada estudiante acuerda con el docente de la institución y del curso donde realizará su práctica, las fechas en las que asistirá para presenciar clases, conocer a los alumnos, vincularse con la realidad escolar, tomar contacto con el proyecto institucional y didáctico, entre otras cuestiones. Desde la cátedra, les solicitamos entonces que "narren" las clases que presencian a través de la consigna reproducida en las páginas 32 y 33.

Tal como establece la propuesta y como vimos en la introducción, escribir estos relatos no consiste en un simple ejercicio de transposición al papel de algo previo. Tanto la clase como el estudiante que la narra se construyen precisamente en el acto de escritura. Como afirma Laura Di Marzo:

> Combinando el componente simbólico (datos previos, representaciones culturales) con la estructura narrativa y las exigencias de la representación, el narrador mantiene la inteligibilidad del relato. La trama narrativa le ofrece al lector el soporte necesario para la elaboración del sentido. (Di Marzo, 2004: 205-206).

Es importante tener en cuenta entonces que estos materiales son valiosos no solo por lo que dicen, sino por cómo lo dicen y, especialmente, porque al construirse permiten la emergencia de algo nuevo.

Espejos quebrados, opacos

Si desde cierta postura se utiliza la metáfora del espejo para dar cuenta del proceso de representación que tiene lugar en la escritura, nosotros preferimos pensar la redacción de las narrativas de los docentes en formación a partir de la imagen del espejo opaco o quebrado, que dice en tanto silencia y permite ver

entre sus grietas (Macherey, 1974).[1] En este sentido, observamos las preguntas, las imágenes ambiguas y borrosas, los fragmentos que se recogen, los destellos que encandilan, las sombras que cubren perfiles con el fin de construir un afuera tan buscado como inaprensible. Este ejercicio que conjuga y entrama las prácticas de leer y el escribir posibilita una mirada atenta y crítica para pensar el quehacer docente y la construcción de la propia identidad (en tanto estudiante y profesor), como espacios permeables y en constante producción.

Trabajo práctico

Elaboración de narrativas

El propósito de este trabajo es realizar las narrativas de las clases en el curso en el que se llevará a cabo, posteriormente, la práctica docente. Como sostienen Porta y Álvarez (2009: 402): "(...) centramos nuestra atención en la comunicación en clase y en la reconstrucción de esa red de relaciones hecha posible mediante la narrativa". Se trata de elaborar un texto en primera persona, en el cual se presenten los hechos de la clase, se describan actitudes, posturas, comentarios, sensaciones, ubicaciones en el espacio, recorridos, interrupciones, diálogos, interrogantes e hipótesis que se le presentan al narrador, etcétera. Tal como señalan estos mismos autores: "En la investigación educativa, la narrativa permite generar y reconstruir significados. En tanto forma de representación situada, la narrativa (re)construye, cuenta, argumenta y explica". De ahí, agregan, "su utilidad tanto para describir o explicar significados personales y sociales y para comprender la trama de las actividades docentes" (p 403).

Consideramos que la narración como formato textual que permite dar cuenta de los sucesos que tienen lugar en la clase, los actantes que intervienen en ella y el marco en el cual se desarrolla la trama es el medio apropiado para reconstruir la experiencia que se vive en el aula. A su vez, en tanto género que posibilita la evaluación, la reflexión sobre lo sucedido, cierto ordenamiento en detrimento de otro, la incorporación de diálogos y descripciones, etc., permite revisitar la clase y construir saberes a partir de lo observado y lo articulado en el lenguaje.

¿Cuáles son los pasos a seguir?

- Una vez seleccionado el curso y gestionado el seguro, establecer una comunicación con el docente del curso, con el propósito de acordar las fechas en que se realizarán las observaciones.
- Asistir a las clases los días acordados y "narrarlas" para entregar al docente tutor.

- Escribir en primera persona, incorporando los datos contextuales necesarios y el análisis o comentarios que consideren oportunos en función de los sucesos que los interpelen durante la permanencia en el aula y la experiencia de escritura.

Bibliografía del trabajo práctico

Bombini, G. (2007). Narrar las prácticas. En *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura.* Buenos Aires: Libros del Zorzal

Bombini, G. (coord.) (2012). *Escribir la metamorfosis. Escritura y formación docente.* Buenos Aires: El Hacedor.

Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida.* Buenos Aires: FCE.

Di Marzo, L. (2004). Encuentro entre dos historias: la entrevista. En *Una araña en el zapato. La narración. Teoría, lecturas, investigación y propuestas de escritura* Buenos Aires: Libros de la Araucaria.

Hermida, C. (2011). Espejos quebrados, opacos. Las narrativas de los estudiantes que comienzan a ser docentes. En *VI Jornadas Nacionales sobre la Formación del Profesorado: "Currículo, investigación y prácticas en contexto(s)"* (GIEEC) / Departamento de Pedagogía / UNMDP y Asociación IdentidadSur, Mar del Plata. Mayo de 2011.

Larrosa, J. (2003). El ensayo y la escritura académica" *Propuesta Educativa* Nº 26, Buenos Aires: Noveduc, pp. 34-40.

Negrin, M. (2008). Contar historias sobre la escuela. En *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la lengua y la literatura.* Nº 4, Mayo. Buenos Aires: El Hacedor, pp. 32-44.

Porta, L y Álvarez, Z. (2009). Discurso, narración y buenas prácticas. En Pini, M. (comp.) *Discurso y Educación. Herramientas para el análisis crítico.* Buenos Aires: UNSAM Edita, pp. 401-412.

Stapich, E. y Hermida, C. (2009). Las narraciones de los futuros docentes o cómo salir a flote de la inmersión en la escuela. En *Actas de las V Jornadas sobre la Formación del Profesorado: docentes, narrativas e investigación educativa.* Facultad de Humanidades / Universidad Nacional de Mar del Plata.

El umbral

Ahora/ En esta hora inocente/ Yo y la que fui nos sentamos/
En el umbral de mi mirada.

Alejandra Pizarnik, *El umbral*

Como ya hemos dicho, en estas narrativas entran en juego numerosos factores a la hora de construir una representación del objeto "clase" y de sus participantes, que no resulta en absoluto un reflejo nítido de lo que allí ha ocurrido. No estamos hablando aquí de que el escritor diga la verdad o mienta, sino del "problema de la representación" que desde siempre ha interesado a los lingüistas y teóricos de la literatura. Una de las clásicas referencias en torno a este tema es el libro de Pierre Macherey, *Para una teoría de la producción literaria*, donde se afirma que "El autor solo tiene la ilusión de elegir, dado que la narrativa en sí misma pone las opciones" (1974: 61). No es el enunciador quien, buscando ser o no ser sincero, elige qué narrar, cómo ordenarlo, con qué compararlo. Es el lenguaje quien condiciona a través de sus normas, a través de la estructura de la narración, a través de las evocaciones que permite. Para dar cuenta de esto, Macherey acuña la figura del "espejo opaco o quebrado", ya que, para él, el lenguaje "refleja" en tanto recorta, invierte, ensombrece. Es así que esta opacidad, lejos de ser vista como un impedimento, es precisamente lo que nos permite conocer, descubrir aquello que no sabíamos, lograr una mirada de extrañamiento. Al decir de Ricardo Piglia, "la narración no argumenta con conceptos, es un modo de hacer ver y de dar a entender; no se enfrenta una significación equivocada a una significación cierta, el conocimiento circula de otro modo" (2011: 12).

Estas cuestiones surgidas en el ámbito de la crítica literaria han sido retomadas por quienes practican la investigación biográfica y narrativa, particularmente en el ámbito educativo, como hemos visto en páginas precedentes. Por esto, el desafío de narrar lo que ocurre en las aulas plantea a los estudiantes una serie de interrogantes: ¿cómo ingresar en la realidad escolar?, ¿cómo comenzar a narrar lo que se vive en el aula?, ¿qué lugar ocupa el observador?, ¿cuál es el papel del relato en todo esto? Para abordar estas cuestiones, veamos cómo M. narra su llegada, el primer día que asiste a la escuela para iniciar las observaciones solicitadas por la cátedra: "Llegué a la escuela alrededor de las 9.15 hs para presentarme a las autoridades y presentar el seguro. El edificio tiene dos entradas y no sabía cuál correspondía a la ESB. Me aventuré por la que me recomendó el chofer. Mi sorpresa llegó cuando me di cuenta de que la puerta estaba cerrada y ¡no había timbre! Había un padre en la puerta que parecía tener la misma incertidumbre. En unos minutos, la puerta se abrió desde dentro, nos habían visto. *Extraño, que uno no pueda pedir entrar sino que deba esperar a que le abran*".[2]

Este relato de ingreso a la escuela detalla una anécdota que permite a su narrador el extrañamiento. Es la escritura en su reconstrucción del recuerdo la que da lugar a la sorpresa y a la formulación de preguntas. El sujeto textual intenta entrar a la escuela y no sabe cómo hacerlo, desconoce cuál es la puerta correspondiente. Este hecho funciona como metáfora de otras dudas y otras dificultades. Luego de que le muestran la puerta, descubre que está cerrada y que no se puede "pedir entrar". Esto lo coloca en una posición de espera e incertidumbre: debe, en primer lugar, descubrir cuál es la puerta y, a continuación, "esperar a que le abran". Eso es lo que ocurrirá en cierto modo durante las observaciones.

El docente en formación se ubica en una posición conflictiva y ambigua, y desde allí quiere encontrar y abrir la puerta que le permita habitar la realidad del aula. Sin embargo, no sabe qué observar (aunque lo sabe), no sabe qué hacer con lo que observa (aunque hace cosas), no sabe en qué medida eso que observa lo interpela (aunque se siente convocado), no sabe de qué forma eso repercute en sus futuras prácticas (aunque se proyecta hacia ellas permanentemente). No llega ya con un listado de preguntas para responder, de aspectos para relevar, de elementos que listar. Llega, en cambio, con inquietudes y dudas; resolver esas cuestiones no depende de una guía brindada por la cátedra, de su capacidad de observación ni del referente que observa (es decir, la clase) exclusivamente. Hay quien señala una puerta (en este caso, el chofer), hay otros con quienes permanece en el umbral (en este caso, otro miembro de la comunidad educativa: un padre). Sin embargo, será recién la reconstrucción narrativa de la clase, de sus voces y sus grietas la que irá abriendo puertas para trascender el umbral. "No hay timbre", dice M. No es tan simple como pulsar un botón. Pareciera inevitable permanecer un tiempo en esa zona incómoda de espera (y tal vez, precisamente por incómoda, productiva), hasta que la escuela lo vea, lo descubra en tanto estudiante y docente, y de esta forma él pueda entrar y ver a su vez, el espacio escolar.

Espejos opacos: "Me pregunta quién soy y qué hago allí"

(…) la huella del narrador queda adherida a la narración,
como la del alfarero a la superficie de su vasija de barro.

Walter Benjamin, *El narrador*

Una vez que "la puerta se abre" y se reconstruye textualmente lo observado en la escuela, se entabla también un juego de intersubjetividades que interpela al narrador, cuestionándolo acerca de su rol en ese espacio. La voz textual es el estudiante del Profesorado en Letras, es a veces el ex alumno que vuelve a su colegio secundario, es por momentos colega del docente a cargo del curso y se lo consulta entonces en tanto profesional tal vez más actualizado, es un "suplente", y a la vez, no es estrictamente hablando, ninguno de esos personajes. Dice N: "Me presentó como la nueva practicante y los chicos tuvieron un gesto de desilusión, pero se pusieron de pie y me saludaron muy respetuosamente. Quizás pensaron que no iban a tener más a ese profesor al que admiran notoriamente. Él les aclaró que no los iba a dejar, que solo eran unas prácticas. Desde el fondo escuché: 'vamos a ser conejillos de Indias'".

El relato evidencia ese juego: la observadora es presentada como practicante pero esa figura se construye a partir de la representación del docente, en este caso, una figura apreciada por sus alumnos. De ahí que N. crea percibir desilusión en el aula: su imagen se opaca ante la admiración que les despierta la nítida y paternal figura del docente, y convierte por tanto a los alumnos en "conejillos de indias". Evidentemente, no estamos diciendo que esto sea así en "la realidad", sino que de la narración emergen estos tipos de subjetividades. El lenguaje del narrador y la recuperación de la voz de los otros permiten articular estas representaciones.[3]

Es frecuente que en estas narrativas se incorporen los discursos ajenos. Suelen ser textos sumamente polifónicos, cruzados por los enunciados de los otros sujetos implicados en la situación. Todas estas voces

van construyendo, entonces, la clase y fundamentalmente, a sus actores. Veamos ahora cómo narra C. su presentación en el aula: "Cuando entramos me presentó mientras yo huía a sentarme, no dije una palabra. V. [la docente] agregó inmediatamente: 'Ella es egresada del colegio', 'va a practicar como el año pasado estuvo B'. (…) V. sugirió que me sentara atrás para ver mejor al grupo, como no había bancos libres me senté en una silla entre medio de dos filas. Ni bien me siento las chicas que estaban sentadas junto a mí arrojaron: 'B. [la practicante anterior] era muy aburrida' (…) Estaba incómoda, porque las chicas espiaban lo que yo anotaba, que desde luego era sobre ellos, poco tiempo después *se olvidaron de mi presencia*.[4]

Aquí se reanuda el diálogo entre espejos: la imagen de la practicante se espeja con la del docente pero también con la de una practicante anterior. A su vez, en su caso, esto se complejiza por ser presentada como "egresada del colegio", quedando metafóricamente sentada en "una silla en medio de dos filas", aunque la sugerencia del docente fuera sentarse atrás. Los alumnos, entre quienes se ubica como si fuera un par, "la espían", o mejor, espían su texto, texto que a su vez habla de ellos. Este juego de espejos que se reflejan recíprocamente proyecta imágenes que se cruzan y se confunden, en tanto se diferencian y definen. A raíz de esto, la narradora siente que, en un momento, se olvidan de su presencia y en todo caso, lo que perdura es lo que anota sobre los otros.

En este punto, la voz textual se siente extranjera y olvidada. Algo similar ocurre en el siguiente caso, en el cual L. narra *in extenso* su espera al lado de la puerta del salón al cual ingresará por primera vez, y las distintas formas en que es percibido, o ignorado, por los distintos personajes que lo circundan. Tal como veremos, ya no son solo los alumnos y el docente, sino "un hombre de una contextura enorme": "A eso de las 14.45 hs me intercepta un hombre de contextura enorme, vestido de jogging, y corte militar. *Me pregunta quién soy y qué hago allí*. Le explico y, dando poco crédito a mis palabras, me dice que espere a la profesora en la puerta del aula, que "ya debe estar por venir". En ese momento me doy cuenta, nadie me pidió una identificación, un documento, el tan mentado seguro, *tengo la sensación de ser invisible…* Cuando salen los chicos… todos me miran, definitivamente, *soy sapo de otro pozo*. Uno de ellos se me acerca y me pregunta: '¿Ud es el practicante?', asiento, y, sin contestarme, entra al curso y les comenta, a los pocos que quedan dentro, su hallazgo. Sus oyentes, casi todos, levantan la cabeza y miran por las ventanas: sí, así es, soy el practicante. De toda esta secuencia saco como conclusión que la profesora les ha advertido de mi llegada, que me han estado esperando. Algunos alumnos salen del curso a preguntarme si efectivamente soy yo el que va a suplantar a su profesora, me miran de arriba a abajo, y siguen con su recreo. Cuando se dispersan y me quedo solo, me invade el pánico. La llegada de la profesora coincide con el timbre de finalización del recreo. Me mira desde la escalera, parado al lado de su curso, y ya sabe quién soy. Nos presentamos y entramos al aula. Adentro hay unos pocos alumnos, ella saluda y nadie le responde, *parece ella también ser invisible*".[5]

La construcción de subjetividades se vincula aquí con las relaciones de poder y de saber. El "hombre de contextura enorme, vestido de jogging y corte militar" (todo un personaje) interpela sobre la identidad desde la autoridad y desde el no saber: no sabe quién es el narrador, parece incluso desconfiar de sus palabras y le ordena esperar. Su presencia lo sorprende, no lo esperaban y por consiguiente lo deja junto a la puerta, casi ignorándolo, haciéndolo sentir invisible. Los alumnos, que desde otra relación de poder se ubican en un espacio de subordinación, ya que lo tratan de usted a diferencia del personaje anterior, sí sospechan quién es y tal vez estuvieran esperándolo. En lugar de ignorarlo o hacerlo sentir invisible, lo miran "de arriba abajo" y el observador, al sentirse observado, se define usando las palabras del otro:

"sí, así es, soy el practicante". Como espejos que reflejan, las palabras de uno sobre el otro, los lugares se invierten: observador y observado se confunden. La docente, por su parte, lo reconoce desde la escalera, ya sabe quién es él; también el narrador la identifica enseguida. Pero, en este juego de identidades especulares, cuando ingresan al aula, ella de igual forma se vuelve invisible.

El docente, entonces, a su vez se refleja en la figura del practicante. Al presentarlo, se presenta; en la narración estallan las preguntas "¿Quién sos?, ¿cómo te llamás?" y las respuestas se construyen a partir de los reflejos y las proyecciones entre los distintos sujetos implicados en el espacio escolar. Así reproduce C. el diálogo a través del cual la profesora la presenta:

> "Profe: Ella vino a visitarnos porque es profesora, de Prácticas del Lenguaje obviamente, y les va a dar algunas clases. Ustedes se van a portar bien y le van a demostrar que son divinos. Se llama… ¿cómo te llamabas…?
>
> Yo: C…
>
> Profe: Ah, como yo. Yo soy C…"

Esta coincidencia en el nombre, este nombre reflejado, es síntoma también de otros reflejos. "Como yo", dice la docente, del mismo modo que en la narrativa anterior la docente se volvía invisible como el practicante. Pero, a su vez, el observador se siente y se sienta como un alumno, como veremos a continuación en el relato en el que J. da cuenta de su presentación en el aula: "[La profesora] dice 'La cara desconocida es J…'. Los chicos me miran y yo tengo tiempo de decir apenas 'hola'... (Yo, al no haberme presentado, me siento un poco intrusa. Al encontrarme sentada en el primer banco, una impresión algo familiar me hace sentir, también, un poco alumna)." El narrador, ese desconocido, es presentado por otra voz, la del docente y por consiguiente se siente extraño, "intruso", otra vez alumno, imagen ciertamente más cómoda y "familiar".

La posición que se adopte, el personaje que se desempeñe está dado, entonces, por el relato, pero es, a su vez, condicionante a la hora de observar y construir lo que se ve. Con gran lucidez, dice J.C.: "Pensé durante toda esa semana cuál sería mi postura al observar: observador objetivo, ex alumno del colegio, profesor, futuro profesor, estudiante de letras. Cada una implicaba, intuía, una visión. Pero, intuía también que cada una de esas miradas era una construcción, y por lo tanto un recorte, una sujeción e imposición previa. Traté de liberarme de todo proceso consciente de recepción de datos. Al menos eso pensaba antes de entrar al colegio".

El hecho de saber que cada "postura" conlleva una visión no evita la trampa del lenguaje. "Al entrar al colegio", como dice J.C., al enfrentarse a ese referente al que se busca construir en el papel, la escritura nos impone sus reglas, sus trucos. Como señala Ricardo Piglia, "Se usan palabras para nombrar algo que no está ahí, para reconstruir una realidad ausente, para encadenar acontecimientos, establecer un orden, reconstruir ciertas relaciones de sentido" (2011: 15).

Espejos quebrados: sombras, grietas, fragmentos

"Narrar la clase" es un propósito amplio y complejo. Ya señalamos que, al hacerlo, se construye en primer lugar una figura de narrador, que se espeja con los otros sujetos implicados en la realidad del aula. Pero también se narran hechos, aspectos, detalles que desde otras miradas pasarían desapercibidos. Llegar al aula sin tocar timbre –para volver a la imagen con la que iniciamos este apartado, si no esperando que la escuela se abra, que el aula se construya en el texto del observador– permite descubrir fragmentos, destellos en ese espejo opaco que puede ser la narrativa.

¿Qué recorta el observador? ¿Qué se ve en su texto? ¿Qué vieron los demás? El punto de vista que se adopta, el lugar desde el cual se observa, permite ver u oculta. Y esto puede generar molestias, desacuerdos. Dice C: "Me molesta, también, que siempre haya un grupo que se queda afuera de la clase. Hoy eran los chicos que se estaban aburriendo, pero la profesora nunca se dio cuenta. Me pregunto si es difícil darse cuenta, quizás cuando uno está adelante no puede estar pendiente de todos. Y registré un montón de diálogos de los chicos (todos son textuales, usando las palabras exactas que usaron ellos) porque me sorprendía todo el tiempo con las cosas que decían. Al final de la clase, la profesora me aseguró que había sido rara tanta predisposición para llevar poemas, y seguramente fue porque sabían que había visitas. Quizás sea así, pero no sé qué pensar. Ella repite que los chicos no saben nada, pero saben cosas que jamás se me habría ocurrido suponer que sabían, y usan un vocabulario del que no los creía capaces, si me basaba en los juicios de la profesora".

Las imágenes que construyen las palabras de los demás no coinciden con las que emergen del relato. Hay contradicciones entre la versión del profesor y los registros de la practicante. El texto se quiebra en palabras y expresiones que connotan duda, incertidumbre, sorpresa ante lo inesperado ("quizá", "me sorprendía", "no sé", "jamás se me habría ocurrido suponer", "creía") frente a las certezas manifestadas por la docente ("me aseguró", "jamás", "seguramente", "ella repite", "los chicos no saben nada"). La observadora recorta no "la clase" que desarrolla la docente, sino el aburrimiento, la predisposición de los alumnos, sus palabras "textuales" que evidencian un vocabulario y unos saberes que la sorprenden. En el reflejo de la clase que se desarrolla frente al pizarrón, el texto descubre grietas que distorsionan la imagen cristalizada y se dibujan, así, otras representaciones de lo que ocurre o puede ocurrir en el salón, de quiénes son los actores que habitan ese espacio.

Lo que las narrativas muestran son imágenes distorsionadas, cuya ambigüedad permite diferentes interpretaciones. Lo que es "cierto" para el docente puede ser puesto en duda por el narrador, e incluso puede generar efectos diversos. En su texto, C. cita textualmente a la profesora quien, para dar un ejemplo de un enunciado con predominio de la función referencial, dice a sus alumnos, "A ver, si yo digo: 'El aula está llena de mugre', que por otro lado es cierto, ¿en qué función la pondrían?". Ante esta pregunta, la narradora comenta: "Algunos de los chicos se ríen, otros miran el piso buscando corroborar lo de la mugre. Yo pienso que no es tan así, no me gustó el comentario. Noté que cuando lo hizo, lo hizo mirándome a mí, sonriendo otra vez. Me preocupa un poco que se quiera hacer la graciosa para caerme simpática a mí. Después de todo, es el lugar donde ellos estudian y pasan mucho tiempo del día; al margen de que no es, realmente, tan sucia ni tan fea. Pienso que el edificio de la facultad es mucho, mucho más feo".

Si retomamos la metáfora del "espejo quebrado", vemos aquí que la frase del profesor tiene un destinatario quebrado, dividido: se dirige a los alumnos, pero al mismo tiempo (o tal vez, especialmente) al observador. Por otro lado, el aula en la cual se realiza la observación se quiebra para dar lugar a otra imagen: la del aula de la facultad, donde el narrador ocupa el lugar de "alumno", lo que le permite espejarse e identificarse con quienes en ese momento ocupan ese rol.

Así, cada elemento del texto en su opacidad se abre a otras cuestiones. La escritura revisita la clase que se ha observado, permite volver sobre aspectos que tal vez, en su momento, se pasaron por alto, pero que al rememorar lo ocurrido adquieren un sentido o una relevancia que entonces no tuvieron. Estas operaciones discursivas pueden deberse a diversos factores, pero en general tienen que ver con la necesidad de proyectar la futura clase que el observador planea "dar" sobre esa imagen que se construye en el relato. Así, por ejemplo, ocurre en la siguiente narrativa de L.: "Al momento de la corrección, que es oral, comienza a sonar desde otra aula un piano que toca música clásica. Esto los desconcierta y Lucas dice: 'Por fin algo de arte en esta escuela'. A mí, que estaba tratando de entender la corrección del ejercicio, casi se me pasa esta acotación, pero ahora la recuerdo y creo que puede ser útil al momento de desarrollar el tema que me toca. Enfocar mis clases hacia la lectura de textos poéticos puede tocarles, al menos a algunos, alguna fibra que me acerque a ellos".

Del mismo modo que un espejo astillado divide la imagen haciendo que veamos simultáneamente dos o más caras de lo mismo, cada hecho que se presenta en el texto nos deja entrever otros. En otra ocasión, luego de comentar la dificultad que encuentra la docente para que los alumnos se ubiquen en sus lugares, L. acota: "Según parece, ubicarlos en sus sillas no es tarea fácil. Como esos sketches cómicos, cuando sienta a uno, dos se levantan. A mí me resulta gracioso y, a la vez, preocupante. El ruido es casi ensordecedor". Aquí el episodio se refleja en los sketches. Esto lo vuelve gracioso, si el narrador se proyecta como el observador de una representación humorística; pero es, "a la vez, preocupante", porque también se piensa como el futuro docente que, quizá en un par de semanas, intentará sentarlos en sus bancos.

De acuerdo con el punto de vista que se asuma, los sucesos narrados adquieren diferente jerarquía y sentido. A menudo, esa diversidad de interpretaciones aparece superpuesta en la escritura, como ocurre en la superficie de un espejo quebrado. Es por esto que, "narrar" lo observado puede ser "una tarea compleja e incierta porque exige un proceso de diálogo con las situaciones que se presentan, de descubrimiento, de develar lo no perceptible a simple vista, y en ese sentido, se parece bastante a los modos en que se aborda el aula cada día" (Negrín, 2008: 38). Podríamos decir, entonces, que la experiencia áulica se espeja en la experiencia de narrar. El aula y el texto son espacios complejos y densos, que articulan sentidos múltiples, que pueden leerse e interpretarse de distintas maneras y que, por consiguiente, construyen también diferentes subjetividades. Así, la narrativa se convierte en "un vehículo desde el cual empezar a pensar y pensarse como futuros docentes" (Negrín, 2008: 38) y puede, por tanto, ser un elemento fundamental en la formación del profesorado.

Si, al decir de Benjamin (1936), el narrador parte de la experiencia, en estos casos los docentes en formación escriben a partir de haber capitalizado lo vivenciado en las aulas.[6] A diferencia de la información, que tiene que ser novedosa y clara, la narración promueve una reflexión que no se agota y que no se explica en el texto. Según el autor, se trata de un relato que provoca, que se distancia del aspecto épico de

la verdad, para dejar lugar a interrogantes e interpretaciones, incluso a sorpresas que movilicen al receptor. Es esta vitalidad del texto narrativo la que permite volver sobre él, releerlo y compartirlo para repensar el espacio del aula, las dimensiones de una clase, para formular preguntas y comenzar a conjeturar los guiones a partir de los cuales los estudiantes proyectarán sus propios interrogantes. A este nuevo desafío nos referimos en el próximo capítulo.

Notas

1. Nos hemos referido a estas cuestiones previamente en Hermida, 2011.
2. Todas las narrativas que se citan pertenecen al corpus de textos elaborados por los alumnos de "Didáctica Especial y Práctica Docente"del Profesorado en Letras de la Facultad de Humanidades de la UNMdP.
   El destacado es nuestro.
3. Es importante notar que la palabra del profesor aparece citada indirectamente y la de los alumnos es una cita textual. En esta narrativa el anclaje (siguiendo con la metáfora marítima) estaría en la voz de los alumnos. Lo que ellos dicen determina la reflexión del practicante sobre su futuro rol ante ellos.
4. El destacado es nuestro.
5. El destacado es nuestro
6. Cuando un sujeto capitaliza determinada vivencia, esta se convierte en experiencia. Al respecto, ver Baqués, L. (2010).

Asunto: guion conjetural

Yo que anhelé ser otro, ser un hombre/de sentencias, de libros, de dictámenes,/a cielo abierto yaceré entre ciénagas;/ pero me endiosa el pecho inexplicable/ un júbilo secreto. Al fin me encuentro/ con mi destino sudamericano/.

Jorge Luis Borges, *Poema conjetural*

En el presente capítulo nos referiremos al proceso que permite la construcción de "guiones conjeturales", esos relatos en que los estudiantes imaginan y diseñan sus futuras clases una vez que han conocido la escuela, al grupo de alumnos y al docente. A partir del proyecto didáctico que se esté desarrollando en el curso, los futuros profesores elaboran su propia propuesta y luego, a través de este género de "anticipación", conjeturan el desarrollo de cada encuentro a través del intercambio por mail con su docente tutor. Detengámonos, entonces, en primer lugar, en definir lo "conjetural" para luego ver su funcionamiento en uno de los géneros centrales de la residencia: la planificación de clase.

En el célebre *Poema conjetural*, Jorge Luis Borges recrea lo que el general Francisco Laprida (unitario, representante del sector ilustrado de la dirigencia porteña de principios de siglo XIX) "piensa antes de morir", mientras huye de las tropas de Aldao. Allí, Laprida "va en coche al muere" y el trayecto asume la forma de un monólogo interior que hace visible la fisura entre un pasado promisorio y un presente de barbarie. Analizado por la crítica con fruición borgeana, entre las lecturas más frecuentes están aquellas que reconocen en el texto una serie de operaciones provenientes del ideario vanguardista del autor, transgresor de convenciones genéricas y estilísticas. La convergencia de géneros disímiles se despliega sutilmente en el espacio textual y da cuenta de un posicionamiento ideológico respecto de la historia nacional y, por supuesto, de la tradición literaria argentina (Calabrese: 2000). El epígrafe ofrece los primeros indicios: "El doctor Francisco Laprida, asesinado el día 22 de setiembre de 1829 por los montoneros de Aldao, piensa antes de morir". La pretendida objetividad del registro histórico y la referencia a un sujeto real se disuelven ante el juego semántico que propone leer a continuación, aquello que Francisco Laprida "piensa" antes de morir. De ahí en más, el fluir de conciencia de la primera persona que invade el poema, que cuestiona un presente, una muerte miserable (a manos del gauchaje), se resuelve en el instante único en que el sujeto descubre su destino americano. Como en "Biografía de Tadeo Isidoro Cruz" y "El fin", la

existencia del hombre se revela en un instante único, en un "aleph" a través del cual vislumbra su razón de ser. En este caso, el develamiento se produce en el encuentro del sujeto mismo con su propio pensamiento mediante la conjetura; en ella es posible debatirse, cuestionar, dudar, avanzar en presupuestos y conclusiones. La conjetura permite al sujeto ir y venir en el tiempo, recapitular, leer los acontecimientos y sus posibilidades de realización en función de la presencia de otro que, en este caso, acecha y hace peligrar un destino de gloria que parecía irrevocable. La conjetura, en una definición llana, refiere un juicio que alguien se forma de las cosas o acaecimientos por indicios y observaciones (DRAE, 2015). Puesta a funcionar como estrategia discursiva, en este caso, colabora en el descubrimiento de una subjetividad, de un destino personal.

Como se ve, la hibridación de registros genéricos se combina con una operatoria que busca demoler las certezas del imaginario realista y despliega en el texto la revelación del destino de un hombre a sí mismo, en un instante preciso. Según Elisa Calabrese, la importancia no reside en la coincidencia con la realidad, sino en el hecho de que el personaje constituye "la productividad significante de la escritura que apunta a la posibilidad imaginaria de escribir –inventar– un destino" (Calabrese, 2000). Ahora bien, si estas operatorias, indiscutidas entre el repertorio de estrategias vanguardistas orquestadas por Borges, son posibles en el espacio del poema, nos preguntamos qué particularidades de la subjetividad pueden contruirse al confeccionar un "guion conjetural" en el campo de la Didáctica Especial de Letras, en qué consiste, qué inquietudes han motivado la emergencia de esta categoría, hacia dónde se dirige en tanto dispositivo de organización de prácticas de enseñanza y de qué manera circula en el espacio de la materia. Por esto, nos dedicaremos a continuación a analizar el uso de estos textos en el marco de nuestra cátedra. Con el objetivo de exhibir un panorama consistente sobre su funcionamiento, lo abordaremos en relación con otras instancias de escritura previstas en la cursada y durante la residencia, como por ejemplo la comunicación por mail durante el desarrollo de las prácticas y los narrativas que elaboramos los tutores.

Narrar la conjetura

Así como la literatura pone a funcionar sus artificios para reflexionar sobre las posibilidades de plasmar el propio destino en la escritura, desde hace algunos años, como hemos visto, la investigación educativa ha reconocido la importancia de la narrar la experiencia durante el proceso de formación docente. Por su parte, la Didáctica de la Lengua y la Literatura viene planteando la necesidad de conformar un campo de estudios dedicado a temas propios, que incluya la formulación de categorías, esos "artefactitos", producto del estudio sistemático de la propia práctica, que respondan a su especificidad.[1] En "La crítica universitaria y el sujeto secundario", Miguel Dalmaroni denuncia la marginalidad a que han sido relegadas estas reflexiones en el ámbito académico, al tiempo que destaca los esfuerzos de varios especialistas por constituir un espacio legítimo de producción teórica y crítica para la Didáctica, como también, los debates vinculados con "los problemas que plantea el sujeto secundario"[2]:

> La subalternización a que este asunto fue sometido durante décadas parece haber encontrado en iniciativas recientes algunos puntos de desbaratamiento. Por mencionar apenas un puñado de casos, las clases de Enrique Pezzoni publicadas por Annick Louis, las intervenciones de Jorge Panesi y de Alberto Giordano sobre ese mismo tema, la insistencia de Gustavo Bombini por reconectar teoría literaria y enseñanza de la literatura,

> las iniciativas más recientes y muy activas de compañeros como Sergio Frugoni o Carolina Cuesta, las investigaciones pacientes y sostenidas de Analía Gerbaudo –que inventó nada menos que un modo convincente de pensar *a la vez* una lectura situada de Derrida y los dilemas de los profesores y estudiantes de literatura en la escuela (Gerbaudo, 2006; 2007) –, las intervenciones de los grupos que anima Rossana Nofal en Tucumán para "dar de comer, dar de leer" a niños sometidos a contextos de pobreza extrema (Dalmaroni 2011, 2).

Entre las alusiones, la "insistencia de Gustavo Bombini por reconectar teoría literaria y enseñanza de la literatura" es una de las iniciativas que ha dado sus frutos y ha dialogado con la de otros investigadores del campo, que han creado categorías de análisis propias para abordar el estudio de la enseñanza literaria. El propio Bombini reconoce en *La trama de los textos. Problemas de la enseñanza de la literatura* (2004), libro que concentra las primeras reflexiones al respecto, el antecedente insoslayable que constituyeron los aportes de María Adelia Díaz Rönner vinculados con la literatura infantil en su obra *Cara y cruz de la literatura infantil*.[3]

Más atento a la enseñanza en el nivel medio, Bombini (2004) plantea la necesidad de que la didáctica construya categorías propias para leer e interpretar la complejidad constitutiva de las prácticas. Una serie de trabajos y conferencias que insistían en esto fueron concentrados en *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura* (2006) donde propone una perspectiva renovadora sobre la enseñanza literaria que contempla la historicidad de las prácticas en relación con el conocimiento escolar sobre la lengua y la literatura, pero también con los "saberes sujeto"[4] puestos a funcionar en la cotidianidad escolar, que inciden en los modos de construcción del conocimiento en ella. En su tercer capítulo introduce la consigna de "narrar las prácticas" propiamente dichas, como una "política de distribución de las voces", de jerarquización de la subjetividad docente que halla en la narración la posibilidad de identificar un saber acumulado vinculado con los modos de resolver los desafíos de la enseñanza (Bombini, 2006-2007: 90). Aquí reconoce los aportes de la investigación narrativa en educación (Connelly y Clandinin, Larrosa, Domingo y Fernández, entre otros), que pone el acento en la narración como dispositivo que permite revisar las propias prácticas y promover cambios a partir de su reflexión.

En el ámbito específico de la formación docente de Letras, Bombini recupera los estudios realizados por la investigación narrativa en educación, subraya la importancia de incorporar la reflexión interdisciplinaria a la Didáctica Especial y valora los aportes de campos como la socioantropología y la etnografía en la propuesta de "narrar las prácticas". Así, en diálogo con estas ramas de las ciencias sociales, incorpora la dimensión narrativa en géneros de escritura tradicionales del profesorado tales como la planificación, las observaciones y la evaluación. Se trata de textos de paso obligado en el profesorado en Letras, pero cuya jurisdicción se confina casi exclusivamente a la Didáctica Especial;[5] su rígida estructuración parece rechazar cualquier intento de creatividad e innovación, cuestión que los ha colocado en un lugar menor respecto de otros géneros académicos considerados más prestigiosos, como reseñas y monografías. Entre ellos, la planificación se presenta como una instancia central en la trayectoria de la práctica y en la construcción del perfil del futuro profesor, en tanto se revela como el lugar donde comienza a funcionar el bagaje de conocimientos y expectativas que los estudiantes de Letras tienen antes de convertirse en profesores de Literatura. No obstante, al igual que los demás géneros de esta índole, elimina de la superficie textual todo rastro de la subjetividad que trama una clase al exigir una esquematización basada en la enumeración impersonal (en infinitivo y oraciones sustantivas) de objetivos o propósitos, expectativas de logro, contenidos y actividades.

Conjeturar la práctica

El momento en que el futuro profesor de Literatura comienza a delinear el plan de clases construye, en simultáneo, una representación mental de su "puesta en escena". Selecciona textos y actividades de acuerdo con la observación previa que ha realizado en el curso donde practicará, partiendo de los contenidos convenidos con la profesora titular y de las posibilidades que tenga de incorporar su gusto personal. Contempla los tiempos que demanda cada instancia, el modo de presentar la literatura y de proponer las lecturas, los espacios que abrirá a comentarios, el lugar que dará a posibles debates, las pautas de evaluación, su respuesta ante hipotéticos interrogantes, la manera en que planteará la corrección. Pero, como hemos visto con las narrativas analizadas en capítulos previos, nos encontramos ante un texto con múltiples destinatarios: en primer lugar, el propio practicante, que lo utilizará como un "guion" a seguir en el desarrollo de la clase; en segundo lugar, su tutor de prácticas, quien aportará una nueva mirada sobre él y hará los comentarios y las sugerencias que considere necesarios. Por otro lado, se trata de un plan previsto para desarrollar frente a (y junto con) los adolescentes de un curso determinado.

Ahora bien, la pluralidad de matices que constituyen este dispositivo contrasta con la presunta objetividad que detenta su formato tradicional, evidenciando la brecha que se abre entre la representación mental de la clase y el texto que resulta de ella. Es decir, en el momento de planificar, todos esos pensamientos y expectativas del practicante se convierten en una suerte de *avant première* imaginaria del futuro encuentro. La identificación de esa tensión y el reconocimiento de las posibilidades de reflexión y organización que ofrece la narrativa como un "dispositivo usado para promover el cambio en la práctica" (Bombini: 2012), proveen las condiciones propicias para proponer una innovación que supone la puesta en diálogo de las prácticas con su propia historia y con la experiencia que construyen los propios docentes sobre su práctica en las aulas. Así, el relato "moneda corriente de la cultura", que se organiza por sobre la dialéctica entre las normas que sustentan la expectativa y su transgresión (Bruner, 2013: 33), ingresa en la formación docente y convierte el tradicional plan de clases en un "guion conjetural", al que Bombini define como

> Una suerte de relato de anticipación, de género de "didáctica-ficción" que permite predecir prácticas a la vez que libera al sujeto (al tiempo que lo constituye) en sus posibilidades de imaginarse en una práctica maleable, dúctil, permeable a las condiciones de su producción, de frente a los sujetos (el docente-los alumnos) que en ella participan (Bombini 2006 2007: 95).[6]

Estos escritos de anticipación se formulan en primera persona y ponen en relato todo lo que el practicante "piensa antes de dar la clase". Del mismo modo que Borges ponía en boca de Laprida sus reflexiones antes de morir, la conjetura permite al pensamiento bucear en espacios de la subjetividad silenciados en la planificación tradicional y descubrir, en la representación mental de la clase y su puesta en relato, aristas significantes sobre el propio destino, sobre la conciencia de ser "profesor de literatura". La puesta en relato de la conjetura, además, le permite al practicante anticipar un plan de acción, tomar distancia de su propio quehacer y revisarlo como un texto otro, leer su pensamiento y sus especulaciones desde una perspectiva diversa.

Como ya hemos señalado, la propuesta de "narrativizar las prácticas" (Bombini, 2006) se extiende hacia otras instancias en la producción escrita durante la cursada de Didáctica Especial que, como es

de suponer, dialogan con el guion conjetural. Tal como vimos en el primer capítulo, en su "vuelta a la escuela", los estudiantes observan una serie de clases en el curso en el que luego realizarán sus prácticas. Luego narran estas clases siguiendo una consigna orientadora (transcripta en dicho apartado) y entregan esto como trabajo práctico. Allí vuelcan sus primeras impresiones y expectativas sobre el contexto donde se desenvolverán unos meses después, cuestiones que serán tenidas en consideración en la formulación del futuro proyecto de prácticas. Este proyecto se entrega antes de finalizar el primer cuatrimestre, luego de varias instancias de revisión y acompañamiento por parte de los tutores. Si bien mantiene la estructura formal de un "proyecto didáctico", permite introducir los comentarios y/o aclaraciones metodológicas o procedimentales que el estudiante necesite incorporar. A partir de esta programación general, a lo largo del segundo cuatrimestre, los docentes en formación escriben sus guiones a partir de la siguiente consigna:

Guión conjetural

A partir del "proyecto de prácticas" aprobado en el primer cuatrimestre, les proponemos la elaboración del guion conjetural de cada una de las clases programadas. Según Claudia López, se trata de

> (...) un guion donde cuenten sus futuras clases. Allí los temas y contenidos se entrelazan con los temores y las certezas, se aventuran algunas preguntas, se estiman tiempos, se seleccionan textos y se inventan consignas. Insistimos en que se trata de guiones "conjeturales" que, confrontados con los registros de clases, sufrirán cambios parciales o totales. Aquí nos toca resistir a las bondades de las pulcras y coherentes planificaciones, para que el azar y la incertidumbre tengan, también, su letra (López, 2012: 21).

Les solicitamos que 48 hs antes del dictado de sus clases envíen estos guiones al mail de su docente tutor, para que podamos hacerles una devolución, aportes y sugerencias. Coincidimos con Mónica Bibbó y Paula Labeur, quienes definen este género como:

> (...) una suerte de texto de anticipación, o didáctica ficción sobre el diseño de las clases, es donde comienzan a jugarse interesantes tensiones entre el saber académico de los estudiantes y los contenidos a enseñar. El guion conjetural como mapa posible de acción para la práctica es también un instrumento para reflexionar sobre ella, para pensar acerca de ella y pensarse en ella. La narración aparece en el guion como el género de escritura para dar cuenta de ciertas circunstancias, de maneras de argumentar y de construir las prácticas de modo más amplio que la planificación tradicional que, en un procedimiento de "abstracción", obtura la visión de qué es lo que el practicante imagina que pasará en el tiempo real en el que transcurra su estar en el aula (Bibbo y Labeur, 2012: 82).

Por lo tanto, el guion abrirá paso a un intercambio virtual que nos permitirá trabajar a partir de las conjeturas, plantear alternativas, anticipar cuestiones y rearmar recorridos. Para esto es importante que incluyan los contenidos, las situaciones problemáticas que van a plantear, las intervenciones docentes, las consignas, los tiempos que destinarán a cada momento de la clase, los textos y materiales necesarios, sus dudas, las posibles respuestas que piensan obtener de los estudiantes, las formas de organización en cada momento de la clase (grupal, en parejas, en plenario, individual), los criterios a partir de los cuales tomaron estas decisiones, etcétera.

Bibliografía para elaborar los guiones

Bibbó, M. y Labeur, P. (2012). Escribir la metamorfosis: saberes disciplinares y escritura en el pasaje de alumno a profesor en Letras. En Bombini, G. (comp.) *Escribir la metamorfosis. Escritura y formación docente.* Buenos Aires: El Hacedor, pp. 67-97.

Bombini, G. y Labeur, P. (2013). Escritura en la formación docente. Los géneros de la práctica. En *Enunciación.* Volumen 18, N° 1, enero-junio 2013. Bogotá, Colombia, pp.19-29.

López, C. (2012). La formación de profesores en Letras: cartografía de una práctica. En Bombini, G. (comp.) *Escribir la metamorfosis. Escritura y formación docente.* Buenos Aires: El Hacedor, pp. 15-29.

Guion conjetural y compañía

El proceso continúa luego del receso invernal cuando se inician "las prácticas" propiamente dichas, uno de los momentos más intensos de la materia, que prevé un cambio en la dinámica de trabajo, en el funcionamiento de la relación tiempo/espacio y en la comunicación entre estudiantes y tutores, y que, necesariamente, se desprende del primer tramo de la asignatura a la vez que dialoga constantemente con él.[7] Se trata de instancias interdependientes y mutuamente determinadas; si bien existe una orientación más teórica durante los primeros meses y más práctica en el segundo, ninguna queda limitada a esta función, tal como se ve en las salidas de campo del primer cuatrimestre y en el cúmulo de reflexiones teóricas que se ponen a funcionar durante las prácticas, en el segundo. Tal como sosteníamos en la Introducción a partir de los aportes de Hunter Mc Ewan (1988), en nuestro caso, teoría y práctica se aúnan, ya que la segunda no es el objeto de la primera, sino que ambas se requieren, interpelan y configuran entre sí.

Durante este último tramo, entonces, el docente en formación envía a su tutor el guion conjetural correspondiente a cada encuentro, vía mail. Debe hacerlo con la anticipación necesaria, de manera que la revisión, las sugerencias y las modificaciones surgidas de su lectura puedan realizarse con tiempo. Esta instancia, que no acostumbramos a valorar como productora de sentido, que tendemos a considerar como un trámite, una formalidad o un simple medio, resulta fundamental en la trayectoria de prácticas y puede considerarse como un *envío*. Partiendo de la bisemia que habilita la palabra en este contexto, el intercambio que realizamos con nuestros alumnos a través del correo electrónico constituye un *envío* en tanto, en el sentido lato del término, es el medio a través del cual van y vienen guiones, preguntas, avisos y demás (qué otra cosa hacemos, cuando finalizamos un e-mail, si no es clicar en el botón de "enviar"), mientras que, como "artefactito", permite la emergencia de "interpelaciones que conducen a textos que no se 'enseñarán' ni se incluirán en la evaluación pero que se incorporan en la relación que establece el docente en sus planteos" (Gerbaudo 2011: 19). Es decir, en el intercambio por e-mail surgen, en ocasiones, comentarios que inciden tanto en la reelaboración del guion como en su puesta en escena. En la textualidad del guion conjetural se inscriben los *envíos* que el practicante contempla, planifica e intentará hacer funcionar en su clase y que, en buena medida, son tejidos en la comunicación virtual con su tutor, cuestión que analizaremos más adelante. Nos interesa jerarquizar este intercambio durante el período de prácticas como herramienta de construcción de sentido, en tanto concentra reflexiones implícitas situadas entre la confección del guion y su puesta en escena.

Como correlato del guion conjetural en la dinámica de "narrar las prácticas", Bombini (2006-2007) propone la producción de un "autorregistro", que consiste en un relato, también en primera persona, confeccionado luego de la clase, donde el practicante reflexiona sobre la puesta en escena concreta del guion, analiza los aspectos sobresalientes del encuentro, evalúa su propio desempeño en él y lo comparte con su tutor, también vía e-mail, para recibir una apreciación sobre su propia mirada. Es decir, se convierte en un crítico de su actuación (a veces despiadado, otras veces condescendiente) que solicita, a su vez, la perspectiva de otro crítico para completar el circuito de evaluación de su propia práctica.[8] Sin embargo, en vistas de que este capítulo se centrará en el guion conjetural y la comunicación por mail, nos detendremos en el autorregistro únicamente en la medida en que aporte al análisis de estas dos instancias.

Luz, cámara... guion

A la hora de proponer a nuestros docentes en formación que redacten el guion de lo que –conjeturan– harán durante la próxima clase, somos conscientes de que el trabajo con ese texto, que tiene un modo de circulación y funcionamiento particular, exige una lectura, un modo de interpretación y evaluación acorde con ello. La revisión de un "guion conjetural" nos impele, de alguna manera, a trabajar del mismo modo en que lo hace el etnógrafo, en la medida en que nos enfrenta (a diferencia del plan tradicional) a

> (...) una multiplicidad de estructuras conceptuales complejas, muchas de las cuales están superpuestas o entrelazadas entre sí, estructuras que son al mismo tiempo extrañas, irregulares, no explícitas y a las cuales el etnógrafo debe ingeniarse para captarlas primero y para interpretarlas, después (Geertz, 2003: 24).

La complejidad de estas estructuras proviene de la convergencia entre lo estrictamente disciplinar, la confección de un plan de clases, y la subjetividad del practicante, es decir, de la unión, en un solo texto, de la necesidad de organizar un plan concreto y de verse a sí mismo reflejado en él, a través de la conjetura. Así, como afirma un conocido pasaje de Clifford Geertz a este respecto, al enfrentarnos a cada guion conjetural actuamos como el etnógrafo, tratando de "leer (en el sentido de "interpretar") un manuscrito extranjero, borroso, plagado de elipsis, de incoherencias, de sospechosas enmiendas y de comentarios tendenciosos y además escrito (...) en ejemplos volátiles de conducta modelada" (Geertz, 2003: 24). Cabe preguntarnos, entonces, cómo nos enfrentamos a estos textos, cómo los leemos, además de estar determinados por las exigencias institucionales y disciplinares que desde el comienzo tenemos previstas, cómo nos posicionamos, cómo interpretamos esas subjetividades en el complejo rol de tutor de prácticas.[9]

Como adelantamos, hemos tenido en cuenta las instancias de elaboración del guion conjetural y la comunicación por mail entre tutor y practicante, es decir, dos modos de narrar, dos soportes con dinámicas diversas, y con una tradición de uso relativamente joven. Asimismo, hemos atendido al hecho de que el practicante tuviera o no experiencia previa en la docencia; si bien no es una cuestión determinante en el momento de hacer las prácticas, creemos que incide en el posicionamiento frente a los alumnos, en el vínculo con ellos y en el modo en que construye su representación mental del próximo encuentro. De manera que, aquello que inicialmente constituía de por sí un desafío, narrar la práctica (o más específicamente, narrar la conjetura) se complejiza y enriquece en el transcurso de su desarrollo, instado por sus propios quehaceres.

Un caso: practicante con experiencia

N. es una estudiante que cursa por segunda vez Didáctica Especial. Comenzó el año pasado pero, por cuestiones de horario, tuvo que dejar y este año se ha decidido a terminar la materia. Llega a las clases con su maletín, del que asoman una bolsita con tizas y un borrador, una carpeta, una netbook de *Conectar Igualdad* y una cartuchera. Es joven, tiene dos hijos, hace varios años que ha comenzado a ejercer la docencia en escuelas secundarias[10] y ha realizado capacitaciones gratuitas dictadas por el CIIE (Centro de Capacitación, Investigación e Información Educativa). Durante las observaciones previas, ha notado que,

si bien los chicos tienen netbooks, no las usan para trabajar en la materia pero sí para otras cosas y se ha propuesto idear un proyecto que incluya el uso de este recurso.[11]

Ha tenido dos clases en las que, mediante imágenes y caligramas, ha presentado características de la vanguardia en general y de la vanguardia argentina en particular. Según sus autorregistros, los estudiantes han establecido relaciones entre los poemas y su forma, los han vinculado con otras manifestaciones y con sus conocimientos previos (aunque sin saberlo) sobre la vanguardia: las exposiciones en el Museo de Arte Moderno de Mar del Plata, los cuadros de Dalí, las obras de Marta Minujín, por ejemplo. Estos antecedentes motivan a N. a plantear el guion de la tercera clase de la siguiente manera:

Momento previo. Los alumnos ya tienen en sus cuadernillos los textos y el video que trabajaremos en la clase: son "Apunte callejero" de Oliverio Girondo, "La ciudad de la furia", de Soda Stereo, y el video de Canal Encuentro sobre la poesía urbana en Girondo. Para el comienzo de la clase deberán estar corregidos los trabajos prácticos realizados la clase anterior. *Voy a tratar de no apurarlos como la clase anterior*. Si no llego continuaré la clase siguiente.

Notas de los TP: tuve en cuenta la participación en clase para la corrección.

[lista con las notas]

Clase. Voy a continuar con la *rutina* de las clases anteriores. Tomaré lista y entregaré los trabajos prácticos. Les pediré el trabajo *a Agustín* y a los chicos que faltaron. A estos últimos, *aunque hayan querido, seguramente les resultó imposible resolver las consignas* porque se ausentaron justo el día de la explicación. *Si veo que intentaron y no pudieron, los ayudaré para que lo puedan resolver.*

Luego de la entrega haré una pequeña devolución con algunos ejemplos. En general contestaron bien, pero en forma muy escueta. *No tuvieron mucho tiempo para responder las consignas, por eso todos están aprobados.* Antes de escribir muchas cosas las vimos en forma oral y recuerdo a aquellos que más participaron.

Sacaré mi computadora, la conectaré a los parlantes y escucharemos la canción "La ciudad de la furia" de Soda Stereo. Primero trabajaremos con la letra de la canción y luego con el poema, que es corto y no muy complejo. Mi idea es que analicen lo urbano en ambos textos y que puedan fijar lo que aprendieron de recursos la clase anterior. Nuevamente veremos, principalmente, el trabajo con la metáfora en Girondo y la personificación de la ciudad en la canción.

A diferencia de la clase anterior, les voy a dar una guía de análisis que incluya los dos textos. Como vamos a trabajar con los textos y con el video, el TP lo tendrán que traer completo para la siguiente clase.

La clase entonces estaría dividida del siguiente modo:

Primera parte. Escuchamos la letra de la canción y luego leemos el poema. Esto es para que puedan vincularlos y que no queden separados. Del mismo modo, va a permitir un trabajo comparativo. Voy a pedir un voluntario para leer.

Segunda parte. Entrega de las consignas.

Guía de análisis sobre "La ciudad de la furia" de Soda Stereo y "Apunte callejero" de Oliverio Girondo.

1. ¿Qué elementos urbanos encuentras en ambos textos? Transcríbelos.
2. ¿Qué sentimientos tiene el "yo" poético ante la presencia de la ciudad? Ejemplifica con citas textuales.
3. Busca recursos poéticos en ambos (metáforas, personificaciones, comparaciones y anáforas). Transcríbelos.
4. Busca referencias del "yo" y del "tú" en la canción. Realiza un cuadro con ellas.
5. Realiza una comparación de los textos a partir de su *forma*.
6. A partir del video sobre "Poesía urbana" realiza una descripción del surgimiento de las vanguardias en los años 20 en la Argentina.

Aquí explicaré cada consigna para que comiencen a trabajar. La clase anterior les pedí que trajeran auriculares para escuchar el video, ya que es difícil que todos podamos verlo y escucharlo sincronizados desde la computadora. Si se los olvidan les pediré que anulen el sonido de sus compus para escucharlos desde mis parlantes. De esta manera todos estaríamos viendo de diferentes lugares pero escuchando desde un solo lugar.

El video dura 30 minutos, así que voy a tratar de que quede tiempo para que los chicos comiencen a trabajar en la clase. Durante el momento de trabajo pensaba pasarles música de Soda Stereo, que me dijeron que les gustaba.

Aprovecharemos el tiempo en clase al máximo y les pediré el trabajo para la siguiente clase. Los despediré hasta el próximo encuentro donde les voy a recordar que comenzaremos con el proyecto de escritura. Hasta acá me siento segura pero la parte del taller me produce muchas dudas de cómo manejarlo. Voy a ir esbozando la diagramación de la clase. *Espero que no falten muchos alumnos por el mal clima porque si no, voy a estar complicada con los tiempos.*[12]

El carácter sintético con el que la practicante ha delineado "lo que piensa" hacer en la próxima clase es lo primero que llama la atención al leer este guion. Sin embargo, no es posible afirmar que, por eso, esté "equivocado"; preferimos acercamos a este texto con la lente microscópica del antropólogo e intentar interpretar en forma productiva tales omisiones. En vistas de que los dos guiones previos también tenían esta cualidad y los autorregistros realizados por la practicante mostraron una valoración positiva de las clases, e incluso fueron redactados con más detalle que los guiones, lo primero que sugieren estas omisiones es que N. tiene en mente cómo lo hará, intenta ser práctica en la enunciación y da por sentado que el tutor infiere las elipsis. No obstante, notamos que este pragmatismo contrasta con una considerable atención a lo vincular, a la relación con los alumnos: considera sus tiempos ("voy a tratar de no apurarlos"), los llama por su nombre, los individualiza ("pediré el trabajo a Agustín"), hipotetiza y justifica posibles incumplimientos ("aunque hayan querido, seguramente les resultó imposible resolver las consignas") y plantea su modo de actuar al respecto ("si veo que intentaron y no pudieron, los ayudaré para que lo

puedan resolver"), como de resolver situaciones de evaluación siguiendo una lógica personal en relación con la situación de prácticas ("No tuvieron mucho tiempo para responder las consignas, por eso todos están aprobados")[13]. Incluso, prevé alteraciones en su cronograma por cuestiones de asistencia ("Espero que no falten muchos alumnos por el mal clima porque si no, voy a estar complicada con los tiempos"). Todas estas referencias desplegadas en el espacio de un sintético guion y, en general, enunciadas bajo un criterio que prioriza la situación de los alumnos, parecen indicar que la construcción de subjetividad de la practicante se desenvuelve en relación con esa motivación. Descuenta que lo disciplinar no presenta dificultades y pone el acento en atender al buen clima de trabajo con los alumnos y a que ellos encuentren en sus clases un lugar ameno. Asimismo, se ve cómo lo disciplinar está puesto en función de lo vincular en tanto ha buscado incorporar canciones y temas que resulten de interés para los alumnos, y propone escucharlos y verlos en clase, empleando los recursos tecnológicos de uso habitual para ellos.

Sin embargo, en las sucesivas correcciones del guion, el tutor le indica que en la secuenciación faltan referencias al "cómo" respecto de lo metodológico: cómo analizarán lo urbano, cómo planteará la comparación entre una canción de Soda Stereo y un poema de Girondo, cómo abordará el funcionamiento de la metáfora y la personificación. La respuesta, tácita pero reconocible, parece ser el método de "diseminación y recolección" de recursos: se despliega una serie de artefactos (escucha de canciones, lectura de poemas, visualización de video) y la conceptualización se concentra en la vieja y conocida guía de análisis. Esto evidencia, asimismo, otro contraste: a la búsqueda por incorporar dispositivos novedosos se opone el uso de la herramienta más tradicional: la guía pregunta-respuesta. Otro aspecto que N. no contempla es el uso del tiempo, si bien va secuenciando mediante conectores temporales, no especifica cómo desarrollará ni cuánto le llevará cada actividad, solo alude al tiempo cuando se refiere a los alumnos o en función de ellos: no tuvieron tiempo para realizar el trabajo práctico la clase anterior, o de su asistencia a la clase depende la organización del cronograma de prácticas de N.

Como es sabido, lo vincular cumple un rol fundamental en el desarrollo de la residencia, sin embargo (y aquí entra a funcionar la especificidad de nuestra materia) es imprescindible el soporte metodológico que permite organizar un encuentro consistente en sí mismo y con el proyecto de prácticas en general. Por esto, en el intercambio por mail del guion y sus revisiones, las anotaciones en violeta puntualizaban la necesidad de especificar estas cuestiones. Asimismo, es interesante plantear un análisis de estos textos que no se limite a leer lo que dice y lo que falta, sino que pueda ir más allá para relevar las motivaciones de esos silencios, explicitar lo no dicho e interpelar al estudiante para que, a partir de sus propias palabras, pueda reflexionar sobre sus representaciones en torno a la práctica.

Ida y vuelta: guion conjetural-correo electrónico

Dos días después, el tutor presencia la clase correspondiente al guion que comentamos. Los siguientes son algunos pasajes de su narración:

"N. saluda a los alumnos, toma asistencia y reparte los trabajos de la semana pasada, corregidos. A quienes no lo entregaron les recuerda que es necesario que lo hagan porque necesita dejar nota y les pide que saquen el cuadernillo con la canción prevista para escuchar hoy. Avisa que primero la escucharán y

luego leerán la letra en conjunto. Al finalizar, N. pregunta si la conocían y todos responden que sí. Luego les indica leer el poema de Girondo que tienen en el módulo ("Apunte callejero") pero no propone comentarios sobre la canción luego de escucharla (…). No hay, tampoco, enlace entre la canción y el poema. Luego sugiere pasar a la guía de análisis y uno de los alumnos reclama analizar la canción. Ella comienza el análisis de la guía orientando a la búsqueda de elementos urbanos. Uno de ellos menciona el pasaje "se derriten mis alas" y refiere la relación con el mito de Ícaro, que N. le propone contar y él hace muy bien. Luego, comenta su lectura –muy atinada– del pasaje de la canción.

N. continúa con el análisis de la guía, alude al yo poético e intenta relacionarlo con la canción de Calle 13 y "Croquis en la arena", vistos la semana pasada. Va siguiendo los puntos de la guía y luego propone mirar el video del Canal Encuentro. (…) Al finalizar, ella pregunta qué pueden decir sobre la ciudad y el contexto de la vanguardia según lo que vieron en el video, pero no intenta profundizar ni motiva comentarios. Ellos aventuran algunas ideas, pero quedan ahí (…). N. propone volver sobre la letra de "La ciudad de la furia", leer dos estrofas cada uno, de manera que vuelve a quedar cortado el trabajo con los recursos propuestos para esta clase. Hay un ambiente muy cordial (…). Uno de los alumnos se ofrece a hacer una versión cantada de la lectura. Otro alude a que las repeticiones responden a que se trata de una canción y tiene estribillo, (…) otro dice que no hay muchas referencias urbanas y menciona las que encontró (calles azules, terrazas desiertas…). No hay puesta en común conjunta del análisis de los recursos, a lo que se ha reducido el análisis de los textos.

Van al análisis de "Apunte callejero"; N. lee pasajes y pregunta a qué se refiere o qué significan, pregunta por los elementos de la ciudad mencionados y ellos enumeran los términos, pregunta cómo está escrito, responden que en prosa. Van comentando algunos pasajes pero no hay un análisis fluido. A tres minutos de finalizar, N. pide que para la próxima traigan la guía resuelta y avisa que empezarán a trabajar con el producto final del proyecto, que vengan preparados para el taller de escritura. No hay cierre ni conclusión".

En este texto se construye una representación de la clase en la que N. atiende más a los tiempos de los alumnos que a las necesidades metodológicas requeridas por las dinámicas previstas. Si bien la docente en formación observó las sugerencias del tutor en sucesivos archivos de Word, que fueron y vinieron por mail durante los dos días previos a la clase, durante el encuentro aquellos comentarios y observaciones, parecen haber quedado en el buzón del correo electrónico. La presencia –siempre inquietante, aunque inevitable– del tutor observando la clase aporta otra perspectiva a su evaluación, distinta del autorregistro, y permite a la estudiante ver desde afuera y reflexionar sobre su propio desempeño. Ese mismo día, la narrativa del tutor aparece como archivo adjunto en el mail que indica su llegada y que, por supuesto, prevé la réplica. En este momento, al igual que en el intercambio de guiones previo a la clase, cobra valor el uso del correo electrónico. Si bien entre tutores y practicantes existe siempre un vínculo cordial, esta dinámica posibilita, además de un seguimiento diario y en tiempo real de la práctica, una situación retórica diferente; la comunicación resulta "'menos jerárquica' que en la clase presencial y se van tramando modos de confianza que no llegan a tener lugar en los encuentros grupales" (Labbeur; Bibbó 2012: 90). La existencia de este espacio permite que, al día siguiente, el tutor encuentre en su buzón el siguiente comentario: "Después de leer tu registro no queda mucho por decir. Es exactamente lo que pasó. No sé si fueron los nervios o qué, pero la clase no me gustó para nada. Me generó mucho malestar que todavía me dura, no dejo de pensar en por qué no hice lo que tendría que haber hecho. Pero bueno, tendré que tomar

esta experiencia para aprender. Todavía no escribí el guion porque no sé si volver sobre los textos de ayer o proponer algo nuevo. No quiero que me digan 'otra vez lo mismo'. Me gustaría llevar una propuesta nueva. Pensaba en trabajar la primera parte con un texto expositivo y después plantearles una actividad de escritura para que vayan entrando en la dinámica de taller. Pensaba en algunas de esas actividades como las del *Escriturón* donde ellos tienen que completar el poema con lo que le falta. A eso le podemos anexar la guía de recursos poéticos para que ellos la tengan. Decime qué te parece. Beso grande."

Este mail evidencia, además de sus posibilidades catárticas, una reflexión que parte de la situación de clase y se extiende a lo personal. Como suele ocurrir, la presencia del tutor condiciona el desenvolvimiento habitual del practicante: nervios, tensión, "qué estará pensando" y demás ¿estados e interrogantes? pasan por la mente del practicante. No obstante, N. supera la desazón, mira hacia adelante afirmando que tendrá que "tomar esta experiencia para aprender" y comienza a esbozar posibles mejoras para el próximo guion. Insiste en su intención de "proponer algo nuevo", de "llevar una propuesta nueva", donde la alternancia metodológica prescripta por el diseño curricular se torna, nuevamente, vincular. Piensa en los alumnos, en que no le digan "otra vez lo mismo", quiere llevar algo que los motive y, sobre la base de la diagramación de su proyecto de prácticas, que incluía la modalidad taller, comienza a imaginar qué variaciones incorporar para darle a la próxima clase la consistencia metodológica que le faltó a la anterior.

Los mails se suceden, de una semana a la otra; en el medio hay propuestas, revisiones, marcas en violeta, en verde y en azul, para distinguir segundas y terceras correcciones. N. también adjunta el video sintetizado (con un programa que aprendió en la capacitación sobre uso de TIC) sobre el que volverá la próxima clase, busca disparadores para la actividad de taller, intenta recuperar los aportes de los alumnos en la clase anterior y hacerlos funcionar en este encuentro. Se propone especificar aquello que en el guion anterior estaba elidido, esos detalles imprescindibles en la organización de una clase que su experiencia previa en docencia le hacía dar por sabidos. Con nuevas sugerencias, la primera parte del guion toma forma:

"Esta es la cuarta clase. Entraré al aula y tomaré asistencia como lo habitual. Luego preguntaré a los alumnos que deben el trabajo anterior si lo trajeron para pasarle la nota a la profesora. Esta semana es el cierre de trimestre. Luego les pediré que saquen sus guías de trabajo para hacer una puesta en común y sistematizar en el pizarrón. En cada punto me gustaría ir anotando en el pizarrón, aunque me centraré en solo dos aspectos: lo urbano y el último punto sobre el video y las características de la vanguardia.

En el primer caso intentaré llevar la conversación para que surja la diferenciación entre el "yo" paseante de "Apunte callejero" y el "hombre alado" de la "Ciudad de la furia". Luego trabajaré sobre la idea de *apunte* que creo que les servirá a los chicos a la hora del taller literario, pues permite pensar en un encadenado de imágenes y de collage que el paseante registra a medida que camina por la ciudad (acá les puedo llevar para el momento del taller impresiones de diferentes grafitis y la recomendación que me hiciste de Galeano).

En el segundo caso, el del video, trataré de registrar hasta donde lo trabajaron o si lo volvieron a ver. En el caso de que no lo hayan visto les realizaré un recorte con el audio de las partes más significativas: cómo surge la vanguardia en la Argentina, características, etc. Estos conceptos los anotaré en el pizarrón para recuperar el trabajo no realizado en la clase anterior".

Como se ve, N. continúa proponiendo una rutina de inicio (toma asistencia, pregunta por los prácticos, hace comentarios al respecto) como estrategia de organización. Luego, suspende el afán innovador y se propone volver sobre los textos que quedaron pendientes de análisis la semana anterior pero, esta vez, describe cómo lo hará. Comienzan a aparecer detalles, los "cómo" que su tutor le sugería especificar en la elaboración del guion. Piensa en cómo abordar la idea de "apunte", en los recursos que tiene y puede emplear, en cómo organizar los tiempos para volver sobre lo que no se trabajó y avanzar un paso más en esta clase. Piensa y lo escribe, conjetura y lo narra, reflexiona y lo materializa en la escritura. Notamos algo que no ha cambiado: su prioridad siguen siendo los alumnos, trabajar sobre la idea de apunte les servirá a ellos, el video será retomado desde donde trabajaron ellos (y no desde donde a ella le parezca). Organiza las secuencias de la clase pensando en que les sirva, les guste, les permita aprender lo que ella va a compartir con ellos durante sus prácticas. Este es el denominador común de toda su residencia, pensar primero en los alumnos. La propuesta de taller, el período de elaboración, el producto final de la práctica y el video que resultó de esta experiencia[14] fueron compartidos en el ateneo de cierre de Didáctica Especial a fin de año y evidenciaron esta prioridad, cuyo saldo fue una respuesta muy optimista al comentario inicial de la docente titular del curso en el que practicó, que la previno con un "feíto el grupo que te tocó"[15] en el período de observaciones.

Así, una lectura atenta, una "descripción densa" –en palabras de Geertz– de estos "manuscritos extranjeros, borrosos, plagados de elipsis, de incoherencias y de sospechosas enmiendas" que circulan por mail entre el docente en formación y su tutor, bajo la forma de guion conjetural, narrativas y autorregistros, permiten reconocer aspectos vinculados con la formación docente que no tenían lugar en planificaciones y evaluaciones tradicionales. Las omisiones metodológicas y temporales de N. en la organización del guion conjetural, que tuvieron su correlato en el desarrollo de la clase y en el registro del tutor, respondieron principalmente a la focalización casi exclusiva en la perspectiva de los alumnos en desmedro de la clase en conjunto. El intercambio por mail de guiones, narrativas y autorregistros, pero también de dudas, consultas y opiniones, de archivos de imagen y sonido, de avisos y comentarios, resultó clave en el desarrollo de las prácticas de N., por varios motivos. Le permitió visualizar la relación entre dinámicas y herramientas disciplinares, que hasta el momento realizaba intuitivamente o con la ayuda de cursos de capacitación externos al profesorado. Al analizar la posibilidad de abordar textos nuevos o profundizar en los mismos, de vincular los poemas con el libro completo, con otros lenguajes y con la vida cotidiana de los alumnos, al evaluar las posibilidades de realización concreta de actividades en el contexto de una clase de dos horas, valoró la importancia de atender a los *quehaceres* docentes, aunque parezcan evidentes. Asimismo, esto le permitió revisar su desempeño en la práctica, identificar un modo de ser docente, un modo de posicionarse frente a los alumnos, frente a la institución y frente a los juicios (y prejuicios) de otros docentes en esa instancia compleja que es el ser "practicante", estudiante de Letras en metamorfosis (Bombini, 2012) hacia ser profesor de Literatura. En este sentido, la escritura del guion conjetural y los intercambios por correo han obrado del mismo modo que la literatura de imaginación, han demostrado que "el poder de poner fin a la inocencia no es una lección, sino una tentación a reexaminar lo obvio" (Bruner 2013: 25). Entonces, resulta paradójico pero inevitable reconocer que la densidad reflexiva que habilita el ejercicio de narrar las prácticas de enseñanza sea, más que pedagógica, subversiva (Bruner, ob. cit.).

En estas páginas hemos convocado una serie de escritos de nuestros estudiantes con la intención de reconocer aspectos sobresalientes de la construcción de la subjetividad del futuro profesor de literatura

mediante el análisis de su entramado textual. En el itinerario que comprenden las narrativas producidas a lo largo de la cursada, nos hemos detenido en dos instancias clave: el guion conjetural y la comunicación por mail, sin descuidar las relaciones que mantienen con otros escritos como el autorregistro y las narrativas de observación, en tanto forman parte del mismo circuito y establecen un diálogo constante entre sí. Para esto, hemos considerado el aporte de la investigación biográfico-narrativa en educación y de disciplinas como la etnografía y la psicología cultural, que proponen un acercamiento a los textos a partir de una "descripción densa", es decir, de una interpretación rigurosa de la multiplicidad de estructuras conceptuales complejas, superpuestas o entrelazadas entre sí, al mismo tiempo extrañas, irregulares, no explícitas (Geertz 2003: 24) que se desprenden de cada relato. Estructuras a través de las cuales es posible identificar rasgos de una identidad profesional, sus cuestionamientos, los presupuestos teóricos y metodológicos que trae consigo, y los que incorpora en esta materia, los ropajes que deja y los que se pone para continuar su camino en el ejercicio de la docencia. Así, la escritura narrativa en Didáctica Específica de Letras promueve una postura reflexiva en relación con la práctica y con sus procesos de construcción, ya que permite cuestionar los presupuestos de previsibilidad, control total y estricto de la clase, cualidades naturalizadas en la planificación tradicional (Bombini, 2012: 12), al tiempo que permite reconocer en esos trazos, líneas de construcción de una subjetividad particular. Entonces, si la narrativa, en todas sus formas, es una dialéctica entre lo que se esperaba y lo que sucedió (Bruner, 2013: 31), la propuesta de conjeturar un guion, de relatar lo que se "piensa antes de" llevar adelante una clase, pero también de trabajar en él, de aceptar las productividad de sus idas y vueltas vía mail, hace funcionar –del mismo modo que el poema borgeano– "la productividad significante de la escritura, que apunta a la posibilidad imaginaria de escribir –inventar– un destino", esta vez, el de ser profesor de Literatura.

Notas

1. Analía Gerbaudo menciona la influencia de Ana Camblong en "la importancia de diseñar nuestros 'artefactitos'" (como ella los llama): categorías que respondan a los problemas que se estudian y que demandan nuevos constructos" (Gerbaudo, 2011: 18), a la hora de presentar las nociones de: *obstáculo ideológico, aulas de lengua y literatura, didácticas de la lengua y la literatura y envío* (destacado de la autora) en la "Introducción" a *La lengua y la Literatura e la escuela secundaria*.
2. Al inicio del artículo, Dalmaroni acusa que "un sentido común asordinado, oscilante entre la piedad y el desdén, ha mantenido en las redes de la sociabilidad de la crítica literaria y cultural 'académica' la creencia en la banalidad y en la inconsistencia teórica de los problemas que plantea el sujeto secundario. Por supuesto, tal creencia es más que acrítica: no resiste, como se dice, el menor análisis" (Dalmaroni, 2011: 2).
3. Ejemplo de ello fue la identificación de traiciones y usufructos en el campo de la literatura infantil, que Rönner identifica en los modos tradicionales de leerla, cuyo abordaje también ocupó un lugar marginal en la academia durante décadas. De allí que Bombini aluda a las nociones de "ley de canonización" y "ley de usufructo" a la hora de analizar el modo en que los manuales tradicionales abordan la enseñanza de la literatura.
4. Noción acuñada por Michel Foucault en *Genealogía del racismo* (1976) que refiere contenidos históricos que fueron sepultados por el funcionamiento de un sistema hegemónico. Esos "saberes que estaban ocultos dentro de conjuntos funcionales y sistemáticos (...) o bien, aquellos que han sido descalificados como no competentes o insuficientemente elaborados: saberes ingenuos, jerárquicamente inferiores, por debajo del nivel de conocimiento o cientificidad requerido" (Bombini, 2006/7: pp. 75-76) incluidos en esta categoría foucaultiana, resulta productiva –según Bombini– para pensar la trama compleja que supone reconstruir la historia de una disciplina escolar. La noción de "saberes sujeto" permite, como veremos, legitimar la voz y la experiencia de los docentes sobre sus propias prácticas al convertir esa narración en documento y material de reflexión propia y ajena.
5. Si bien en Didáctica General –materia obligatoria del ciclo pedagógico– también se realizan observaciones y se diagraman actividades similares a la Específica, no se desarrollan prácticas de enseñanza ni la producción de este tipo de escritos tiene una proyección concreta frente a alumnos.

6. Si bien Bombini presenta esta definición, oficialmente, en *Reinventar...* aclara que la cita corresponde a una ponencia propia, titulada "Prácticas docentes y escritura: hipótesis y experiencias en torno a una relación productiva" presentada y publicada en las *Actas de las Primeras Jornadas Nacionales Prácticas y Residencias en la Formación de Docentes*. Córdoba. Universidad Nacional de Córdoba, 2002.
7. Nos hemos referido a este intercambio y el papel central de las TIC en esta propuesta en Hermida y Pionetti (2016).
8. La tarea del tutor –interpretar ese escrito en relación con los anteriores del circuito– nos recuerda la consideración de Cliford Geertz sobre la índole de los escritos antropológicos en tanto "actos imaginativos", que elaboran descripciones orientadas hacia el punto de vista del actor de los hechos (Geertz, 2003:29).
9. Algunas complejidades de esta labor se presentan en un breve texto presentado en el ateneo de las Jornadas 2014 sobre enseñanza de la Literatura, *Cuartas Jornadas de narrativa oral "La vuelta a Cortázar en ochenta voces"*, organizadas por el Instituto de Enseñanza Superior Nº1 Dra. Alicia Moreau de Justo, realizadas los días 6 y 7 de noviembre de 2014. Ciudad de Buenos Aires. El texto, en honor a una de las secciones de *Historias de cronopios y de famas*, se titula "*Ocupaciones raras*: tutor del practicante" (Pionetti, 2014).
10. En la provincia de Buenos Aires, la legislación habilita a los alumnos universitarios y terciaros que poseen más del cincuenta por ciento de la carrera aprobada, a tomar horas en colegios secundarios.
11. En la narrativa de observación realizada durante el primer cuatrimestre, comenta: "Varios alumnos abren sus netbooks, aunque saben que no la van a usar en esta clase. Yo también abro mi netboock. *¿Jugamos un Conter profe?* –me dice un alumno. Mi intención es poder armar una clase con el programa e-learningclass que me servirá en mi práctica para trabajar con este grupo". Más adelante, suma motivos: "La profesora dicta la guía. Los alumnos preguntan si lo pueden hacer en la compu. *Solo pueden si lo imprimen porque de la compu no lo leo*. Por lo bajo me dice que no me moleste con el tema de la tecnología porque los chicos no las usan. Un alumno del frente me dice que ningún profe la usa y que puede ser porque la conexión del aula a veces no anda. Me parece que ni siquiera lo intentan. Una verdadera lástima". N. ha hecho cursos sobre el uso de TICS y demuestra verdadero interés por incorporar este recurso en sus clases, como se verá en lo sucesivo.
12. El destacado es nuestro.
13. En este aspecto, situamos en contexto la decisión sobre la evaluación para comprender que la docente en formación no maneja los tiempos y que, de hecho, el concedido al período de residencia es escaso.
14. En el proyecto de prácticas, N. ha propuesto que los alumnos produjeran poemas con temática urbana y fueran expuestos en el café literario que se realiza todos los años en la escuela. Como se trata de una escuela técnica y la modalidad de este curso es Electromecánica, sugiere a los alumnos exhibir los poemas colgados en cables, sujetos con broches, a la manera de la literatura de cordel (que fue, también, una práctica de la vanguardia brasileña).
15. En la narrativa de observación realizada durante el primer cuatrimestre, N. había comentado: "La profesora anterior, con la cual haré mi segunda observación, me dijo: '*Feíto* el grupo que te tocó'. Otro comentario poco feliz para mi primer día de observación. Si bien veo que se trata de un grupo que habla y se mueve mucho, me parece que es un curso con el que se puede trabajar mucho. Por lo menos, lo voy a intentar..."

Las narrativas de los docentes formadores

Contar, volver a contar no es un gesto menor, afloja las soldaduras, introduce una cuña en lo establecido.

Graciela Montes, *Anímese, cuente una historia*

Como anticipamos en la Presentación, el gradual proceso de incorporación de escrituras narrativas producidas por los docentes en formación que cursan Didáctica Especial y Práctica Docente, para reflexionar sobre su práctica y dar cuenta de ella tuvo su correlato (¿y su justificación?) en el proceso, también gradual que, como docentes formadores de formadores, hemos realizado quienes acompañamos a los estudiantes en sus prácticas en el nivel destino. Fue desde ese lugar de seguimiento y de reflexión sobre la complejidad de la práctica educativa que también se hizo evidente la insuficiencia de otros formatos textuales con los que se organizaba la información que surgía de la "observación del practicante". Y, dado que la tarea del docente tutor no era la de "bajar" al aula de prácticas para evaluar al practicante, sino acompañarlo en estos primeros pasos y sumar esa observación de clase (que modificaba la clase misma) al diálogo fecundo que ya se mantenía en los intercambios de correo electrónico y en el cuerpo de sus guiones (ahora) conjeturales, fuimos dejando de lado tablas y listas de variables a contrastar y, progresivamente, comenzamos a involucrarnos subjetivamente (o a comprometernos discursivamente con ese involucramiento que se daba de todos modos) y a recoger narrativamente aquello que observábamos.

Si hacemos un poco de historia, quienes conformamos hoy la cátedra recibimos alguna vez, al incorporarnos a la tarea de observar a practicantes, una guía de cotejo que se aplicaba a esa visita al aula de prácticas y organizaba la mirada del tutor circunscribiéndola a algunos observables. Si bien en su lectura se detectan variables muy significativas de las diversas dimensiones de una clase, todavía estructuradoras de nuestra mirada y subyacentes en nuestras narrativas, del análisis de sus enunciados se desprende una excluyente finalidad evaluadora, mientras que del análisis de los espacios disponibles para la escritura del observador, se concluye el minimalismo argumentativo con el que debía justificarse el concepto final acerca de la clase y su aprobación o no. Y pese a que el completamiento de la guía de cotejo se acompañaba de una conversación con el practicante al finalizar la clase, está claro que dejaba poco espacio para capitalizar a través del lenguaje las reflexiones que surgían de ese observador experto, y ningún espacio para documentar la práctica, única manera de tematizarla, transformarla en un objeto en el cual se pudiera pensar recursiva y prospectivamente para construir conocimiento didáctico. A continuación, un ejemplo de aquella guía:

Guía de observación de clase

Practicante: ..... Institución: .....

Curso: .....

Tema: ..... Fecha: .....

Desarrollo de la clase

– Dominio de los contenidos .....

– Transposición didáctica .....

– Adecuación de la propuesta a las posibilidades de los alumnos .....

– Intervención pedagógica .....

- Dinámica de la iniciación de la clase .....
- Parte de ideas previas o contenidos anteriores .....
- Establece relaciones con las experiencias cotidianas .....
- Interactúa con los alumnos .....
- Favorece el trabajo grupal .....
- Identifica errores constructivos .....
- Favorece la formulación de hipótesis y la discusión .....
- Varía las estrategias (exposición, debate, juegos, pequeños grupos, ¿dicta?) .....
- Recursos didácticos (pizarrón, afiches, grabaciones, videos, etc.) .....
- Propuesta de actividades para los alumnos (estándar/originales, individuales/grupales, de repetición/aplicación/producción/ resolución de problemas/conceptualización) .....
- Manejo del tiempo propio y de los alumnos .....
- Actividades de cierre .....
- Secuencia didáctica: ¿de la experiencia hacia la conceptualización o viceversa? .....

Encuadre y establecimiento de vínculos

– Presentación personal, puntualidad, adecuación del lenguaje .....

– Vínculo con los alumnos y clima de trabajo .....

– Vínculo con la institución .....

– Indicaciones y límites .....

– Resolución de conflictos .....

Observaciones generales .....

.....

Resultado global de la evaluación

Clase: Aprobada ❑ Aprobada con observaciones ❑ Desaprobada ❑

Concepto: Sobresaliente ❑ Distinguido ❑ Muy bueno ❑ Bueno ❑ Regular ❑ Insuficiente ❑

Firma del observador/a: ..... **Firma del practicante:** .....

Pese a ese instrumento "duro" de interacción con la clase del practicante, en aquellos tiempos, al igual que ahora, las escenas de aula que presenciábamos nunca nos dejaban indiferentes. Nos tocaban como educadores, en general y como profesores en Letras, en particular; nos afectaban como docentes de otros grupos de estudiantes de ese mismo nivel destino; nos interpelaban como los docentes noveles que alguna vez fuimos, *allá lejos y hace tiempo*; nos tocaban, finalmente, como docentes de esos docentes en formación a los que estábamos acompañando. Y toda esa afectación que nos provocaba y provoca acompañar a otros (más inexpertos, más desautorizados, más innovadores, muchas veces) en sus prácticas y que entraba en diálogo con nuestra experiencia docente y con la teoría, solo comenzó a ser recuperada productivamente a partir del giro narrativo que dimos los tutores. El hecho de hablar de "giro narrativo" pareciera remitirnos a las variaciones epistemológicas y conceptuales que provocó el llamado giro lingüístico en las ciencias sociales, al incorporar una dimensión semiótica a la investigación en estas disciplinas (McEwan y Egan, 1998; Bolívar y Fernández, 2001), como hemos planteado en la Introducción. En lo que respecta a la didáctica de la literatura, podemos hablar de un giro en tanto la narrativa –considerada desde una perspectiva etnográfica pero también a partir de los aportes de la psicología, la sociología de la cultura y la teoría literaria, como hemos visto en los primeros capítulos– habilita una dimensión reflexiva que actúa en dos sentidos: por un lado, permite revisar la propia práctica a partir de su ejercicio mismo y, por el otro promueve la indagación y el descubrimiento de una identidad profesional construida histórica y cotidianamente. Como una pieza más de la orquesta que venimos escuchando en los sucesivos capítulos que conforman este libro, la narrativa también constituye un instrumento que suena, que relata una parte del ejercicio de los docentes formadores y se suma al concierto polifónico de voces que confluyen en las prácticas, al mismo tiempo que se propone como instrumento de estudio e investigación.[1]

Indudablemente, con anterioridad al ejercicio de narrar nuestras observaciones, el instrumento se definía como una guía de observación; las variables que la grilla contenía eran esperables y coherentes con el propósito. Sin embargo, a medida que nuestra representación de la tarea que hacíamos fue mutando de observar a acompañar y tutorizar, y en la medida en que fuimos legitimando esa afectación subjetiva que mencionamos antes como una fuente de reflexión productiva, las variables y el dispositivo de recogida de todo lo que ocurría en ese acompañamiento comenzaron a revelarse como rígidos e insuficientes, y acaso empobrecedores de la experiencia, por engrillarla en observables formulados a través de enunciados sintácticamente cristalizados, en lugar de habilitar otras formas de decir, otros caudales del flujo de la palabra y el pensamiento.

Ocurre que la tarea de presenciar una clase no tiene la finalidad única de apreciar el desempeño de un docente en formación, para luego hacerle una devolución que lo ayude a reflexionar y a confirmar o reformular sus diseños de clase y sus estrategias. Esa quizá sea también su representación más empobrecida. Cuando los formadores de formadores observamos las clases de nuestros docentes en formación, estamos evaluando la configuración de nuestras cátedras, la eficacia del trabajo previo a la práctica propiamente dicha, los ajustes necesarios, el valor de ciertas escenas o tensiones de aula para problematizar la didáctica del campo y enriquecerla, los dispositivos de seguimiento de este proceso, entre otras cosas. En definitiva, cuando acompañamos a nuestros estudiantes de la formación docente a realizar sus primeros pasos en el nivel destino, estamos cerrando un círculo virtuoso que nos confronta con nuestra propia práctica docente en los niveles educativos más especializados, en la formación de grado –que hoy podría considerarse el piso de cualquier formación profesional– y, en consecuencia, procurando sacar conclusiones para esa for-

mación, para la investigación y para la transferencia. También estamos tendiendo puentes entre los niveles educativos que, como vasos comunicantes, impidan que la formación superior universitaria se alcance a espaldas de las necesidades y tensiones de aquellos niveles educativos para los cuales está preparando recursos profesionales. Acompañar el desempeño de nuestros estudiantes en sus prácticas nos obliga a introducir la pregunta acerca de cómo estamos formando, con qué concepciones, para qué, cómo delimitamos los roles del "educador" y el "educando", dónde ubicamos "el saber", y relevar los enfoques transversales que, en el nivel de concreción curricular del aula, necesariamente atraviesan la disciplina (como el paradigma tecnológico, las "nuevas adolescencias" y los enfoques de género y de DD.HH., por ejemplo).

Narrar la observación

El diálogo que cada docente tutor entabla con los practicantes a los que acompaña a lo largo de la residencia responde a un dispositivo predominantemente narrativo que se despliega a partir de múltiples canales y géneros en diferentes momentos del proceso.

Por un lado, se desarrolla en comentarios marginales en el cuerpo del proyecto de prácticas de los estudiantes durante el proceso de ideación del mismo; también en una instancia de socialización grupal presencial y luego, en la devolución final. Continúa en el comentario que se hará en los guiones conjeturales que, puntualmente, los practicantes enviarán por mail 48 horas antes de sus clases y en los cuerpos de los mails que se intercambiarán durante todo el trayecto. El dispositivo se despliega también en las narrativas de observación que los estudiantes elaboran, tal como hemos visto en el segundo capítulo, y culmina con la devolución final de todo el proceso de prácticas que tiene lugar con posterioridad a la realización del ateneo presencial de prácticas. Complementariamente, se entabla un diálogo con todo el grupo desde el foro de acompañamiento que se abre en el aula virtual y se modera durante todo el proceso de prácticas.

Hablar de dispositivo implica que, más allá del estilo personal de los tutores, subyace un encuadre y una organización del acompañamiento durante las prácticas que debe asegurarse a todos los practicantes. Hablar de dispositivo es, por eso mismo, poner al servicio de la práctica un artefacto teórico-metodológico con características que permiten sostener un diálogo continuo, un intercambio fluido entre subjetividades (la del tutor, la del practicante), pero también, con las particularidades institucionales del contexto y con el ejercicio de la práctica misma. Sin profundizar en la dimensión filosófica del término, en sentido lato, dispositivo –definido por la RAE, del latín *dispositus*, dispuesto– encuentra varias acepciones que se vinculan con el sentido que damos a la narrativa de observación de clases. Así, según lo que venimos observando, coincidimos en que se trata de un "mecanismo o artificio dispuesto para producir una acción prevista".[2] Pero también nos convoca la tercera acepción, que lo define como una "organización para acometer una acción" en tanto la elaboración, la lectura y la posterior reflexión suscitada por la narrativa tenderá a diseñar nuevas estrategias, a ajustar los aciertos y a actuar en consonancia con lo observado por el tutor de prácticas. Como es obvio, ese "actuar en consonancia" con la mirada del tutor no significa asumir a pie juntillas sus indicaciones. Lejos de eso, este dispositivo –tal como lo empleamos en la didáctica de la literatura– se propone habilitar un diálogo entre el quehacer del practicante y la reflexión que su desempeño ha suscitado en quien lo acompaña y orienta durante el proceso de prácticas, pero también,

como ya dijimos, permite evaluar la configuración de nuestras cátedras, el trabajo previo a la residencia, los ajustes necesarios, las escenas valiosas y las tensiones de aula, con el fin de profundizar en la didáctica del campo y enriquecerla.

Sin embargo, este cruce entre discurso y práctica, entre el decir y el hacer, entre el observar y el narrar, al hablar de dispositivo remite, ineludiblemente, al sentido que Michel Foucault asigna a esa noción para ver en qué medida el uso que damos en nuestra área a este concepto dialoga con el término acuñado por el filósofo francés. En una conferencia de 1977 él lo define, entre otras cosas, como "un conjunto resueltamente heterogéneo que compone los discursos, las instituciones, las habilitaciones arquitectónicas, las decisiones reglamentarias, las leyes, las medidas administrativas, los enunciados científicos, las proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas" (Agamben, 2007: 250).[3] Definición que, en primera instancia, aparece como demasiado general (aunque no alejada) para nuestros propósitos. Adquiere matices más definidos en relación con la práctica docente cuando particulariza su "naturaleza esencialmente estratégica", orientada a desarrollar "relaciones de fuerza sosteniendo tipos de saber y sostenidas por ellos", uno de cuyos escenarios centrales (entre otras instituciones modernas) es la escuela. No obstante, esa función "esencialmente estratégica" que asume el dispositivo, en el ámbito de la Didáctica Especial y Práctica Docente del Profesorado en Letras actúa precisamente en sentido inverso al concedido por Foucault. El dispositivo de acompañamiento de prácticas referido en este capítulo encuentra su fundamento en la narrativa, práctica que, si ejerce un poder (como hemos visto en capítulos previos) es el de "poner fin a la inocencia, no es una lección, sino una tentación a reexaminar lo obvio" (Bruner, 2013: 25), una apuesta a descubrir la constitución de la propia subjetividad, de la propia identidad y en esa actitud se revela como una práctica subversiva de un orden establecido (Bruner, 2013).[4] Por esto, el hecho de que la narrativa sea la base de este dispositivo involucra una dimensión reflexiva y comunicativa que flexibiliza la relación tutor-practicante, lima ciertos rigores de la asimetría y propone un diálogo fluido sobre (y a partir de) las prácticas mientras estas se desarrollan, intentando una proyección futura para el futuro Profesor en Letras.

De esta forma, se instaura un encuentro entre "docentes en formación", entre sujetos que están reflexionando sobre una práctica que los atraviesa y constituye. Este espacio de circulación democrática de la palabra permite, como diría Rancière, la construcción de saberes que no requieren de un "maestro explicador", pero exige a su vez que ni los estudiantes ni sus tutores se posicionen en un lugar cristalizado o dogmático de poder o de saber. Ambos "quieren reconocer una palabra de hombre que les ha sido dirigida y a la cual quieren responder, no como alumnos o como sabios, sino como hombres; como se responde a alguien que os habla y no a alguien que os examina: bajo el signo de la igualdad" (Rancière, 10).

Introducir una cuña en lo establecido

La narrativa de observación, género totalmente escrito por el docente observador de la práctica durante la clase a la que asiste, es, quizá, el que más exhibe (por su función y su modo de realización) las mutaciones de este rol. Constituye el estadio final de la transformación de aquella grilla de cotejo y, para llegar a ser lo que es, fueron necesarias dos modificaciones sustanciales: en la concepción del rol del observador

y la búsqueda de modos discursivos que lo posibilitaran, por un lado, y en los cambios tecnológicos que se produjeron en el contexto material, por el otro.

La grilla en soporte papel, sucesivamente fotocopiada y entregada en mano al final de la clase al docente en formación, fue dando paso a registros manuales, menos duros aunque con demasiadas pretensiones de objetividad todavía, que se fotocopiaban también al finalizar la clase para entregarle al practicante un ejemplar que recibía, notificándose con su firma. Esos registros contenían mucho de aquellas variables de las grillas de cotejo y cierto encorsetamiento expresivo dado por su escritura simultánea con la escena de aula observada, y la imposibilidad de un procesamiento que admitiera una búsqueda lingüística y conceptual acorde a la complejidad de lo que se estaba observando. Con la incorporación de la tecnología a esta tarea (muchos tutores llevamos nuestras netbooks al aula y realizamos las narrativas en ellas, utilizando procesadores de texto), el género se ha enriquecido con la posibilidad del procesamiento y con una lectura posterior, más reflexiva, que incorpora también una dimensión conjetural, que incluye recomendaciones e interrogantes antes de ser enviada vía correo electrónico al practicante, a modo de devolución. En la narrativa de observación que a continuación se comparte, se muestra el modo en que la practicante S. ha modificado la actividad a partir de una clase en la que los recursos tecnológicos han fallado y provocado una pérdida enorme de tiempo en el aula. Se han seleccionado algunos pasajes que señalan el modo en que S. atravesó el inconveniente y también otros, más referidos a aspectos vinculados con el componente no verbal, en función de lo observado en un grupo proclive a la dispersión, en esta ocasión exacerbado por la falla en la previsión de lo que sería la clase:

"La clase comienza con recordatorios sobre las tareas pendientes, en el aula, y el posterior traslado al SUM para ver la película *El curioso caso de Benjamin Button,* que se encuentra prevista y en puerta. Hay 18 alumnos presentes.

Apertura de la clase

La practicante solicita la toma de notas en forma paralela a la proyección. La misma comienza a las 15:30 hs. La calidad no es la adecuada, la proyección salta, se interrumpe. S. limpia el disco, intenta continuar de modo manual, pero no resulta. No se pone nerviosa, tiene una actividad prevista por si la proyección falla (¡y falla!). Le sugiero buscar al jefe de técnica para que la ayude. Viene al SUM el Prof. F. A. y un acompañante. Pasan 30' y el video sigue sin funcionar. S. decide regresar al aula con los estudiantes.

Desarrollo

Pasada una hora del comienzo de la clase, estamos nuevamente en el aula. La practicante ha manejado bien el inconveniente. Ahora reorganiza la ubicación de los estudiantes en el aula y arma grupos de trabajo. Algunos se trasladan arrastrando ostensiblemente los bancos, parece una conducta que se reitera (sería conveniente alguna indicación al respecto, antes de solicitar los traslados).

S. se mueve por el aula, cambia de posición y enuncia oralmente la consigna de trabajo (resumir capítulos del cuento que están viendo). Primero, los invita a recordar el modo en el que se trabajó en

la clase anterior sobre el capítulo 1. Los chicos reconstruyen con esfuerzo (porque no se escuchan, se superponen) la forma en que trabajaron en el encuentro pasado.

S. interpela explícitamente a una alumna pasiva que nunca habla y la invita a descubrirse la boca (tapada con el buzo). También le pide a un estudiante que se quite la capucha. En este curso se pierde mucho tiempo en solicitar silencio, mirar a los alumnos hasta que se callen, etcétera. S. retoma la consigna y algunos chicos, sentados en grupo, se mantienen de espaldas al ejemplo que S. escribe en el pizarrón (si bien ella está atenta a lo no verbal en los estudiantes, estas cuestiones vinculadas con hábitos no se pueden dejar pasar: si la explicación está en el pizarrón, todos tienen que mirar hacia allí).

Los grupos trabajan de modo desparejo, S. circula entre ellos, hace aclaraciones, pone ejemplos. Los chicos se muestran dependientes, algunos grupos no entienden lo que hay que hacer o cómo hacerlo. Quedan 40 minutos de clase".

Como afirmábamos en la Presentación, son textos que surgen de y hacen honor al espacio de convergencia que es la clase y tematizan los emergentes que hay entre el guion conjetural (y, a su vez, el proyecto general de prácticas) y su puesta en escena; entre lo que el practicante conjeturó que haría y lo que efectivamente hizo; entre las predicciones y los hechos. En estos textos, el tutor observador construye un discurso en el que se relevan las estrategias que el practicante pone en marcha y que muchas veces ni siquiera fueron pensadas o formuladas como tales en su guion de clase. Y estas estrategias relevadas pueden rastrearse, por ejemplo, en la selección de verbos y verboides que realiza el observador (invita, leyendo, sistematizando, se desplaza, explica, recupera, pregunta, entre otros) como lo exhiben las cursivas en la siguiente narrativa de observación de una clase de M.:

"M. *invita a un estudiante a que siga leyendo en voz alta* y el mismo accede. Se sigue *leyendo y sistematizando las características de la época en el pizarrón.* Nota la actitud de los apáticos, *les hace preguntas, los llama por su nombre* y les hace notar que está atento a la situación. También *se desplaza sistemáticamente desde el frente hacia el fondo de la clase, mientras lee y pregunta, cambiando el punto de vista. La lectura intervenida se cumple según los tiempos pautados y M. explica las razones de reponer el contexto de producción de la novela.*

A continuación, según guion conjetural, corresponde comenzar con el trabajo sobre la novela, con las dificultades derivadas de que la misma no se encuentra en la mayor parte de los bancos. El practicante invita a un estudiante que sí la tiene a que lea, este lo hace, aunque el volumen es bajo y hay ruido ambiente (yo tampoco puedo seguir la lectura). M. detiene la lectura en la mención de Caín e *invita a los chicos a reponer el episodio bíblico*. Luego de unos pasajes, M. recupera para sí la oralización de la lectura. Eso mejora el interés y la atención. Lee hasta el final del primer capítulo y, cuando termina, *invita a que los estudiantes hagan conexiones entre lo narrado y las características victorianas trabajadas a partir del texto de Maurois.*

La clase continúa con la *profundización de algunas nociones teóricas* de la narración (narrador, espacio, tiempo) *y discursivas* (registro, DD, DI, etc.) y su configuración en esta novela. Tímidamente, los chicos van reponiendo esta información. Se reconstruyen conceptos, pero *escasamente se busca en el texto evidencia*, ejemplos, marcas de los mismos, lo cual contribuiría a que fueran menos abstractos

y, en consecuencia, a su comprensión (por ejemplo, indicios de registro elevado, de subjetividad; ejemplos de DD y DI). Entiendo que quizá esto no se realizó por no estar el texto presente en todos los bancos, pero sería importante recuperarlo en las clases próximas. Se profundiza una caracterización del narrador a través de una conversación en la cual *M. tiene adecuadas y precisas preguntas, sin embargo, nuevamente, el no poder volver a las marcas textuales complica la participación y limita las intervenciones del practicante* (por ejemplo, "¿Cómo te das cuenta?", "¿Podrías dar un ejemplo de eso en el texto?", etcétera)".

Aquí, M., interpelado por la situación, da respuesta (o no) a los problemas o imprevistos que se presentan: la ausencia de las novelas para seguir y justificar las apreciaciones de los estudiantes, el ruido ambiente o la escasa participación de algunos grupos. Estas cuestiones que no se contemplan en el guion conjetural exigen que el docente en formación las resuelva *in situ* y permiten al tutor señalar posibles caminos, valorar aciertos, promover reflexiones posteriores.

Por esto, también el tutor se involucra mediante valoraciones fundamentadas de esas estrategias que releva situadas, renarra y conjetura caminos alternativos. Por ejemplo, en el siguiente caso, el narrador se detiene en una intervención docente que no ha favorecido la participación de los estudiantes y elabora conjeturas al respecto que invitan a la reflexión y el diseño de otros posibles recorridos. Luego de una situación de "lectura interrumpida", durante la cual se ha leído un texto literario haciendo cortes en los que se realizan comentarios e interpretaciones orales, el tutor plantea:

"La dinámica de lectura con cortes parece la más acertada con grupos con bajo entrenamiento lector, pero creo que, en este caso, no está siendo eficiente la oralización de la lectura que realiza el practicante (los chicos se abstraen, a veces no se escucha o es un tanto monocorde), quizá *tampoco la dinámica de que el practicante –avezado lector universitario– haga afirmaciones interpretativas constantemente y, listándolas en el pizarrón, invite a los chicos a contestar sobre algo que no han elaborado ellos. Por ejemplo, anota "Equilibradora" y pregunta "¿Por qué les parece que es equilibradora?" (a los chicos no les pareció nada, tienen que pensar, sobre la marcha, en algo que ha interpretado M. La constatación de esto sería que ninguno de los interpelados pudo reponer algo al respecto, ni aun cuando seguían la lectura). Quizá, en este aspecto puntual, la cuestión se vincule con orientar la construcción de líneas interpetativas –aunque sean humildes– por parte de los lectores (inexpertos), mover las estrategias en ese sentido, más que orientar la argumentación o el rastreo de líneas que ellos todavía no han hallado".*

Finalmente, clase a clase, observación a observación, en las narrativas se va proponiendo la reflexión sobre los aspectos que requieren de una reflexión o reformulación por parte del docente en formación, vinculados con el desempeño (y el grado de experiencia) del propio practicante, aspectos válidos para cualquier grupo o específicamente emergentes de la configuración del aula de literatura en la que se está realizando la práctica. Luego de la clase, el tutor se entrevista con el practicante, conversa con él acerca de las fortalezas y dificultades que ha observado en su clase y, como fruto de esta interacción, recupera y reconstruye en su narrativa no solo los problemas sino posibles alternativas. No se trata de

señalar errores, pero sí de invitar a analizar las condiciones didácticas que favorecerían la construcción del conocimiento en el aula. Veamos las recomendaciones que se realizan en esta narrativa de observación, que es la primera que se hace con este practicante y que atiende a cuestiones muy básicas, bajo el subtítulo "Para seguir pensando":

Cierre

Toca el timbre y los alumnos saltan como resortes. La profesora titular les llama la atención y los obliga a permanecer sentados. Ya en medio del ruido y sin posibilidad de ser escuchado, M. les recuerda que realicen la tarea y traigan la novela a clase.

Para seguir pensando

- No hablarles a los chicos de espaldas (por ejemplo, mientras se borra el pizarrón).
- La caligrafía (problemas de legibilidad y trazado de las letras) y la ortografía de las escrituras docentes en el pizarrón (por ejemplo, no usa acentos, sin embargo, en los trabajos corregidos que devolvió identifica problemas ortográficos en los escritos de los estudiantes). Los estudiantes preguntan "¿Profe, qué dice…?".
- Evaluar el tipo de lectura de texto literario que se propiciará en clase según la situación; por ejemplo, si los chicos no tienen la novela para seguir la lectura, no parece muy conveniente que lea (mal) un estudiante en voz alta. Quizá esta lectura era mejor que la hiciera el docente.
- Una cuestión a tener en cuenta es que el practicante/docente a cargo de la clase tiene que apropiarse del cierre de la misma (incluyendo recordatorios, lo que se hará en la clase siguiente, la indicación de que pueden salir y el saludo). Tomar en cuenta los hábitos de los chicos (atención, trabajo en clase, participación, saludo, cumplimiento con los materiales que son solicitados para trabajar, etcétera)".

Estas narrativas que constituyen espacios para revisitar la práctica y reflexionar en torno a ella (y que adicionalmente contribuyen a la autoevaluación y evaluación final) posibilitan una devolución que permite hacer ajustes inmediatos en la práctica en proceso: en ellas hay un espacio final para sugerencias y "observaciones" tendientes a revisar lo ocurrido y diseñar a partir de allí estrategias superadoras, como puede verse a continuación.

"Más allá de la escasa participación e involucramiento de la mayor parte de los chicos en esta clase, se hace evidente un aprecio hacia M. quien, pese a su seriedad, es respetuoso y correcto con ellos, aun cuando les llame la atención por no trabajar.

Cierre

No lo hay por parte del practicante. Se da un corte abrupto de la clase, por el timbre de recreo.

Para seguir pensando

Cuando el docente lee, procurar que esa lectura sea modélica (desde lo expresivo) y, en el caso de escuelas ruidosas como esta, con buen volumen de voz.

Durante la clase, desarrollar acciones para involucrar a los pasivos, indiferentes, silenciosos o dispersos (que en este caso fueron todos, menos los de la primera fila). El modo más sencillo sería hacerles preguntas directas, llamándolos por su nombre (preguntas de contenido o de interpretación: 'Fulano ¿estás de acuerdo con lo que dice Mengano? ¿Por qué?') puesto que la participación no es exclusivamente voluntaria, es un contenido central del diseño curricular y del proyecto del practicante ('Formar parte de situaciones sociales de lectura') que debe ser trabajado, construido, también desde la intervención docente".

Como un crítico teatral, el tutor de prácticas asiste a la puesta con el guion leído y aprobado y reflexiona por escrito (reflexión que tiene como destinatario al practicante que acompaña) acerca del funcionamiento de todo aquello que aparece cuando se pasa del texto lingüístico al texto áulico, de la letra al cuerpo, de la especulación solitaria a la práctica social: manejo del tiempo de clase, los modos de abrir y cerrar el encuentro, el cuerpo en el espacio, el empleo de los portadores en el aula, de la palabra, la construcción de vínculos y el modo de afrontar el conflicto vincular y cognitivo, las dinámicas que se proponen, entre otras cuestiones. Como puede verse en el siguiente ejemplo, B. se siente obligada a "remontar la clase" ante unas condiciones didácticas que no fueron conjeturadas en el guion.

"Practicante: B.

Observadora: C.S.

Docente titular: R.A.

Fecha: xxx Hora: xx a xx Curso: 3er. año, 3era. división

Escuela: EET Nº xx

Observación Nº 2

La clase comienza puntualmente, con diez alumnos presentes.

Apertura de la clase

Mientras los estudiantes siguen llegando (con cuentagotas, hasta quince), B. conversa con algunos de ellos, quizá sobre las tareas pendientes o las dudas que ellos le plantean.

Llega la docente titular. Entra el preceptor a tomar asistencia. La clase comienza con el recordatorio de la indicación de lectura de dos capítulos de la novela *Crónica de una muerte anunciada.* Las excusas proliferan (el libro no está o no leyeron o tuvieron examen de otra materia). B. insiste en preguntar si alguien pudo leer los dos capítulos indicados. Nadie parece haber leído. B. comenta el valor de leer en biblioteca pública, como alternativa (para no comprar o fotocopiar, si no pueden). Y se dispone a 'remontar' la clase sin la lectura prevista".

Estas escrituras, que alternan la tercera persona ("el practicante" o "Juan") y, en ocasiones, la primera (el tutor), asumirán algunas variantes en el tenor de la reflexión, dependiendo de lo que el guion anticipe respecto de la clase y lo que la clase misma presente. Si se trata de una conversación literaria, es probable que el observador decida intercalar en la narrativa fragmentos más duros de registro directo para recuperar lo valioso de las intervenciones y devolvérselas, como una foto, a su practicante. Tal es el caso de la siguiente narrativa acerca de una conversación literaria en torno a *Crónicas marcianas*, de Ray Bradbury, en un tercer año de escuela técnica.

"**Desarrollo**

(P) ¿Conocen a Ray Bradbury? ¿No? ¿Nadie? ¿Nunca lo escucharon nombrar? (las negativas se reiteran, casi por hábito, más que por convicción).

La practicante brinda información básica sobre el autor y la antología a la que pertenece el cuento (varios alumnos hablan entre sí sobre otras cuestiones, el murmullo es importante).

La practicante pide que miren las dos fechas que, como elementos paratextuales (edición y tiempo marco del relato) están consignadas en la copia del cuento (entra un estudiante, se interrumpe nuevamente la clase).

(P) Si el libro fue escrito en 1955 y la historia transcurre en el 2005, ¿qué significa eso? (silencio) *La idea es ver que hay una distancia temporal y que el autor va a tener algún tipo de visión futura, vamos a ver qué pasa con esa visión que tiene…*

Se ofrece un alumno para leer. Comienza la lectura (después de muchas dilaciones y dispersiones). El estudiante lee razonablemente bien. En un punto, la practicante interrumpe la lectura:

(P) Qué está pasando hasta ahora? (junto a los chicos, se reconstruyen los personajes y los principales hechos narrados)

(E) Es un marciano.

(P) Es un marciano, dicen acá.

Continúa la lectura. La mayor parte de los restantes alumnos sigue la lectura en silencio. Unos pocos se dispersan, risitas, miradas, etcétera.

(P) Bueno… Y ¿cómo sigue esto? ¿Sabemos o no sabemos que Tom murió?

(E1) Sí… murió.

(P) Aparentemente murió y aparece este chico que se parece a Tom. Y ¿cómo reaccionan los padres? ¿Cómo reacciona el padre?, ¿qué le preocupa?

Los chicos balbucean algo no muy claro.

P) El padre lo que piensa automáticamente es cuál será la relación que va a tener Ana y Ana, aparentemente, no se preocupa por nada. Bueno, seguimos; ¿alguien quiere leer? (silencio). *Sigo yo, entonces.* (lee).

Nuevo corte.

(P) Antes de seguir…

E2) ¿Dijo "aquí en Marte"?

P) Sí, dice "aquí en Marte" Entonces la hipótesis de que sea un marciano… puede ser…

Nuevas preguntas destinadas a asegurar la reconstrucción de los hechos y la interpretación de cuestiones esenciales".

Como puede verse, en estos casos, recuperar literalmente las voces de los lectores es una decisión epistemológica y, hasta podríamos decir, política. En lugar de reformular sus palabras en la voz del narrador, en particular durante este tipo de situaciones, consideramos pertinente registrar los enunciados textualmente, a través del estilo directo, ya que aquí es fundamental recuperar sus apreciaciones y los modos a través de los cuales el docente en formación asume (o no) una actitud de "escucha pedagógica" (Bajour, 2008, 2009 y 2010). Veamos otra escena que ocurre en el mismo grupo en el marco de la cual B. busca introducir nociones de teoría literaria:

Estudiantes: *Buenísimo!* (Aludiendo al final)

La practicante hace nuevas preguntas de contextualización de los hechos y va anotando en el pizarrón (personajes, espacio, tiempo, etc.). Pregunta si los hechos, enmarcados en Marte, podrían suceder en cualquier otro lugar, otro planeta. (Algunos opinan que sí, otros que no).

E) Es una vida normal, pero en Marte.

P) Entonces vemos que hay un espacio que nos dicen que es Marte, otro planeta, pero, ¿quiénes lo habitan?

E2) Hay humanos y marcianos.

A continuación, la practicante los invita a recordar una conversación sostenida al inicio de la práctica referida al verosímil literario (*¿Recuerdan Caperucita Roja? ¿Y el lobo habla?).*

P) Recién alguien mencionó algo del futuro: ¿qué pasa con eso?

E) Hay objetos viejos, como el telégrafo…

P) Y en un momento ellos están en un espacio determinado…

E) Un embarcadero

P) ¿No había un cine, también? Entonces, ¿cómo es esa visión del futuro?

E) Una mezcla del futuro con el presente

La practicante pide que se revisen algunos supuestos acerca de la ciencia ficción, como el de que trata de un futuro muy diferente

P) ¿Les gustó el texto?

E1) Sí.

P) ¿Por qué?

E2) Y al final parece que todo empieza de nuevo porque dice "escuchas eso" y así dicen cuando empieza todo.

La practicante recupera las dos hipótesis anotadas en el pizarrón".

En estas narrativas son centrales las correspondencias y también las variaciones respecto del guion, las improvisaciones y el "estar en el aula" del practicante, que no puede relevarse sino a través de la observación. Una y otra vez, el involucramiento del docente tutor de prácticas que renarra la clase, dando cuenta de las estrategias y reflexionando sobre su pertinencia y productividad en el contexto de clase observado. En los dos ejemplos que siguen, B. invita a reflexionar acerca del valor de la descripción en la novela *Crónica de una muerte anunciada*, de Gabriel García Márquez:

"**Desarrollo**

La practicante recupera un comentario realizado por un alumno en la clase anterior, a propósito de la descripción, en el cual se la consideraba "relleno" porque "no pasa nada". B. pone un ejemplo donde la contextualización de un diálogo es decisiva para su interpretación y viene de la mano de una descripción. A continuación, propone leer fragmentos descriptivos de la novela. Pide lectores, indica que no va a obligar a nadie a leer esta vez, pero hay ofrecimientos varios y las lecturas se distribuyen. Se lee.

La primera descripción corresponde a Bayardo San Román y, luego de la lectura, la practicante va listando en el pizarrón los rasgos que los estudiantes comentan (edad, vestimenta –un estudiante sintetiza "parecía marica"– propósito, etc.). *¿Qué utilidad tiene la descripción? ¿Para qué sirve en la novela? ¿Por qué se destacan ciertos datos?* (ingeniero, millonario). Los chicos participan. La segunda descripción corresponde a Ángela Vicario. B. solicita por segunda vez a un estudiante que se saque los auriculares. Después de la lectura se procede como con la descripción anterior. B. procura que los estudiantes valoren los segmentos descriptivos en relación con los hechos narrados. La tercera descripción corresponde a los hermanos Vicario. Nuevamente se recuperan los rasgos y se anotan en el pizarrón. B. interpela a los apáticos y los pone en evidencia. También repregunta, especialmente ante respuestas del tipo *sí/no y* los obliga a argumentar.

El trabajo con las descripciones sirvió para activar la memoria respecto de la novela, meterlos en tema nuevamente, derrumbar el prejuicio sobre la utilidad de la secuencia en cuestión y resultó provechoso, como sucedáneo de una lectura no realizada por parte de los estudiantes. Dejando claro (intervención de la titular mediante) que *hay que leer la novela para la evaluación*, se propone la oralización del capítulo 4.

Se ofrecen algunos lectores. Con cada cambio de lector, se procura la recuperación de los hechos principales y se coteja la interpretación de lo narrado. Finalmente, lee la practicante hasta el final. En un corte, los motiva el interrogante sobre la víctima. Y también, un chico pregunta por el narrador (¿quién narra?) y su grado de saber y eso genera un debate sobre esta categoría narrativa (que algunos confunden con los testimonios que leyeron en encuentros anteriores). El diálogo es altamente productivo y la practicante aprovecha todo lo que se dice, desde sus intervenciones, acicateándolos para que lean la novela que no han leído hasta la fecha y contrasten sus hipótesis sobre el narrador".

En la siguiente escena, se recuperan escritos que los estudiantes se encuentran procesando y a propósito de la oralización de uno de ellos, B. valora las fortalezas pero también debe problematizar el encuadre genérico y, ante las previsibles dificultades en el manejo de la correlación verbal, realizar una breve intervención al respecto y reformular los plazos de entrega de todo el grupo.

"**Cierre**

Terminada la lectura del capítulo, faltan diez minutos para el cierre de la clase. B. intenta hacer un cierre, pero la titular entrega los cuadernos de calificaciones y para algunos estudiantes son "malas noticias". B. solicita la lectura de algunos borradores de los testimonios que los estudiantes –se supone– están escribiendo. Primero, silencio. Luego se ofrece Julián. Lee. Un compañero acota, con razón, "*Pero… eso es la noticia*". Cuando el lector termina de leer, B. retoma los logros del escrito, pero vuelve a encuadrar la consigna en el género testimonio, recupera el comentario del otro alumno y le da al escritor indicaciones

> para que revise el texto. A propósito del texto leído, retoma, un poco maratónicamente, la cuestión de la correlación verbal (línea de tiempo en el pizarrón). Parece necesario retomar este tema con más tranquilidad y tiempo para que los chicos vuelvan sobre sus escritos. Claramente, no recuerdan los tiempos verbales y no tienen nociones verbales básicas (tiempo, aspecto). Deducen el pluscuamperfecto a través de un ejemplo que la practicante les propone, tomado del texto que leyó Julián.
>
> Se hace la hora, están inquietos (algunos se paran). Para terminar la clase, B. solicita la entrega de los borradores, luego cambia de opinión y pide una nueva versión del borrador, ajustando la correlación verbal".

Y también el tutor releva las estrategias de B. más vinculadas con lo no verbal y con el sostenimiento de una dinámica de clase que propicia el trabajo específico con los marcos teóricos lingüísticos y literarios:

> "B. despliega una gran energía corporal en el aula; se traslada, se mueve constantemente, habla con voz fuerte y clara, no se le escapa ningún comentario o chiste y los devuelve a todos. Mantiene a los chicos activos, participando, aunque no hayan leído la novela ni realizado la tarea. Está pendiente de la dimensión no verbal de las interacciones".

Finalmente, diremos que estas narrativas exhiben su productividad en tres niveles. Primero, respecto del destinatario directo, el practicante, quien recibe una re-narración de su clase que incluye observables didácticos, valoraciones y sugerencias que le permiten, como ya se dijo, hacer ajustes en proceso durante su práctica, además del diálogo que establecen con las devoluciones de los guiones conjeturales y el foro de prácticas. En segundo lugar, respecto del propio tutor de prácticas, docente de la cátedra, que se ve afectado por este proceso que acompaña y que debe poner en palabras, invadido por numerosas preguntas y paradojas con las que volverá al aula de Didáctica, dispuesto a reflexionar sobre los aciertos y ajustes que impone el hacer de la práctica su campo de investigación, pero también de acción. Por último, estos escritos cierran un círculo virtuoso porque vuelven al aula de la formación docente de nivel superior nutriéndola de escenas del nivel destino protagonizadas por pares bajo la forma de un corpus de textos auténticos que circulan y permiten tematizar la práctica desplegando y evidenciando toda su complejidad.

Notas

1. Sobre estas "voces que dicen sobre la práctica", Bombini afirma: "Advertir esta polifonía nos permite superar los abordajes meramente cuantitativos sobre los intercambios en el aula para realizar análisis que buscan interpretar el carácter de cada una de las intervenciones y construir a partir de la lectura de estos enunciados conocimiento específico acerca del desarrollo de las clases de lengua y literatura" (Bombini, 2012: 12).
2. Ver "dispositivo" en DRAE, disponible en: http://lema.rae.es/drae/
3. La cita continúa: "En fin, entre lo dicho y lo no dicho, he aquí los elementos del dispositivo. El dispositivo mismo es la red que tendemos entre estos elementos. [...] Por dispositivo entiendo una suerte, diríamos, de formación que, en un momento dado, ha tenido por función mayoritaria responder a una urgencia. De este modo, el dispositivo tiene una función estratégica dominante [...]. He dicho que el dispositivo tendría una naturaleza esencialmente estratégica; esto supone que allí se efectúa una cierta manipulación de relaciones de fuerza, ya sea para desarrollarlas en tal o cual dirección, ya sea para bloquearlas, o para estabilizarlas, utilizarlas. Así, el dispositivo siempre está inscrito en un juego de poder, pero también ligado a un límite o a los límites del saber, que le dan nacimiento pero, ante todo, lo condicionan. Esto es el dispositivo: estrategias de relaciones de fuerza sosteniendo tipos de saber, y [son] sostenidas por ellos" (Foucault, *Dits et écrits*, vol. iii, pp. 229 y ss.) (Agamben: 2007).
4. Al respecto, afirma Piglia que "podríamos ver la historia de la narración como la historia de la subjetividad, como la historia de un sujeto que se piensa a sí mismo a partir de un relato (...). La historia de la narración es también la historia de cómo se ha construido cierta idea de identidad" (Piglia, 2015: 51).

Autorregistros, autoevaluación y ateneos

Cuente, porque contando usted está horadando los muros, ganando espacio... Encontrar laboriosamente, después de mucha introspección, algo para contar y tejer desde ahí un pequeño relato personal, que no tenga formato televisivo, constituye una aventura extraordinaria.

Graciela Montes, *Anímese, cuente una historia*

En el capítulo 3 nos hemos referido a un género de "anticipación", el guion conjetural, que en una escritura flexible y abierta narra lo que se espera que ocurra en la clase futura, anticipa posibles intervenciones docentes, prevé dudas, interrogantes, problemas y diseña alternativas. Este rasgo maleable y dúctil del guion permite, una vez concluido el encuentro, volver atrás, revisar lo hecho y reflexionar sobre la experiencia vivida en el aula, analizar el recorrido y relevar en qué medida se siguió el camino previsto, qué alteraciones se produjeron en función del rumbo fijado, qué sucesos resultaron inesperados. Como señalamos, esta relectura del guion y de la clase resultante –como se vio en el caso de N.– es el punto de partida para un nuevo texto, el autorregistro, que invita a revisitar la propia práctica y reconstruirla en un discurso narrativo argumentativo que posibilite analizar críticamente lo ocurrido y plantear nuevos cuestionamientos y alternativas para las clases futuras. Los autorregistros son textos destinados al docente tutor y se abren también a la lectura de los pares a través del aula virtual. Esta multiplicidad de receptores, con quienes además se ha compartido un tramo de la cursada de la materia, resulta enriquecedora al convertir la tradicional unidireccionalidad tutor/practicante en un concierto polifónico en el que intervienen otras voces, compañeras, con experiencia o sin ella, ofreciendo un punto de vista diverso sobre el propio desempeño. Se trata de un espacio de convergencia donde se profundizan las reflexiones sobre lo que implica empezar a ser "profesor de Letras". La dinámica de circulación del autorregistro permite visualizar su carácter cíclico, que alimenta y promueve esta indagación, en tanto su denominación indica un punto de partida puramente individual (auto) en la reflexión sobre la propia práctica (registro) pero que continúa una trayectoria que pasa por distintas instancias de análisis y comentarios compartidos para volver, finalmente, al mismo autor, dispuesto a pensar sus clases presentes y futuras con nuevas herramientas.

A su vez, para compartir las dudas e incertidumbres que surgen en la práctica, así como las escenas valiosas y potentes que han protagonizado, los estudiantes participan de ateneos de prácticas destinados

a socializar las experiencias y generar intercambios con el grupo. Es el momento de animarse y "contar una historia" (como propone Graciela Montes en la frase que oficia como epígrafe en este capítulo), una oportunidad para "encontrar laboriosamente" algo que compartir y "tejer desde ahí" el relato que se ofrece al grupo.

Por último, cuando se ha concluido la práctica, surge la posibilidad de releerla en su conjunto y revisar no solo las cuestiones propias de cada encuentro, sino aquellas referidas a la profesión docente en general, las tensiones que se presentan entre lo que se proyectaba que ocurriría en la escuela y la experiencia que efectivamente se vivió allí, la transformación que va viviendo el "estudiante de Letras" cada vez más cerca de convertirse en "profesor". Efectivamente, estos son algunos de los tópicos que insisten en las "autoevaluaciones", textos en primera persona en los cuales se reconstruye la práctica y se lee ese pasaje. Al igual que el autorregistro, se trata de un texto cuyo punto de partida y de llegada es el mismo sujeto, pero dista de aquél en el carácter sincrético y culminatorio de las reflexiones apuntadas durante el trayecto de prácticas. Aquí, el alumno recupera y analiza los resultados del proyecto, el trabajo con los textos, su desempeño en forma de intervenciones y modos de resolución de los imprevistos de la práctica, la vinculación con los estudiantes, con la institución, con los docentes co-formadores, con su tutor y con los contenidos abordados en el primer tramo de la materia. También reflexiona sobre sus aciertos y sobre aquellos aspectos que puede mejorar, es decir, convierte la vivencia en experiencia, en un capital que pondrá a funcionar en sus próximas clases, ya como profesor de "Lengua y Literatura". Por eso, para finalizar este escrito, se propone a los alumnos ponderar una nota numérica para este período, tal como si ya estuviera en ejercicio de su profesión (y en algunos casos, así es). Este pedido, en un primer momento, incomoda (ya que los coloca en la disyuntiva entre estar ambicionando más de lo que merecen o, por el contrario, estar subestimando su trabajo por humildad), pero se convierte en instancia superadora en el ejercicio de la argumentación. Además, en el detalle de los motivos que llevan al estudiante a asignarse tal o cual nota, inevitablemente se recuperan las evaluaciones parciales construidas en cada autorregistro y en cada narrativa de observación del tutor. Por esto, en general, las apreciaciones realizadas coinciden –en parte– con las que elabora el docente tutor en la devolución final de la residencia, que toma los mismos códigos y elementos de evaluación, y que también lleva una nota numérica. Así, la evaluación, un género concebido tradicionalmente en términos de unidireccionalidad practicante/tutor, se resuelve a partir de la reflexión mutua, en la que ambos manejan los mismos parámetros y herramientas, complementados por un intercambio oral y escrito –como hemos visto, mediante encuentros y comunicación por mail– que favorecen el consenso. El texto surgido de esta instancia revela, una vez más, el carácter polifónico que asumen los textos de la práctica a partir de la narrativa, puestos a funcionar en el campo de la Didáctica Especial de Letras. Veamos en detalle cada uno de estos dispositivos.

Autorregistros

Según Bombini y Labeur, "Los autorregistros son narraciones que incluyen explicaciones y el desarrollo de argumentos en los que el practicante cuenta e interpreta qué pasó mientras estuvo dando clase (…) el autorregistro reflexiona sobre qué caminos marcados en el mapa se siguieron y dónde llevaron y de los

golpes de timón que se fueron dando para acomodar ese texto mutante [el guion conjetural] a los sucesos del aula" (Bombini, Labeur: 2013, pp. 24-25).

Así, E., quien está desarrollando un proyecto sobre mitos en un primer año de una escuela técnica, narra con decepción en su autorregistro el poco interés que demuestran sus alumnos por estos textos. Para atraerlos, propone escuchar la canción "Penélope" en la versión de Diego Torres, pero el grupo tampoco se muestra motivado, diciendo que la música es muy lenta y aburrida. Ante esto, opta por preguntarles acerca de la letra y el contenido:

"'La historia, ¿les gusta? ¿les gusta lo que cuenta, cómo está escrita?' Inmediatamente comenzaron a hacer un análisis de la letra: el contenido, los cambios respecto del mito original, los personajes. En ese momento, en el que yo había previsto que resolvieran las preguntas por grupos, advertí que sería contraproducente interrumpir los valiosos aportes que estaban haciendo los chicos, quienes a partir de la simple y amplia pregunta '¿Les gusta la historia?' comenzaron a hacer un análisis discursivo. El interés y la atención generalizados se mantuvieron durante un tiempo (bastante prolongado)".

El guion conjeturaba que los alumnos se entusiasmarían con la canción, pero eso no sucede. Sin embargo, el intercambio oral posterior se vuelve productivo, por lo que E. opta por posponer (o eliminar) la propuesta de responder las preguntas por escrito. Esto evidencia que la atención puesta en lo que ocurre en la clase y la posibilidad de modificar lo previsto es una intervención docente crucial para el desarrollo de este y los próximos encuentros. Reescribir lo ocurrido permite reconstruir una situación con una mirada crítica y tomar decisiones a futuro, como puede verse en el siguiente fragmento:

"Advertí que en la segunda hora estaban más dispersos que en la primera, y no solo me di cuenta de esto, sino que advertí que esto sucedió en todas las clases que tuve hasta ahora: en la primera hora mantienen la atención más que en la segunda, por lo que creo que tal vez en la primera se puede trabajar más de manera oral y colectiva, con diálogo, y en la segunda por grupos."

El poner en palabras el reconocimiento de un uso particular del tiempo, de una dinámica de trabajo grupal –inconsciente o consensuada– por parte de los alumnos, le permite a E. prever el modo en que le conviene organizar la secuencia y metodología de trabajo. Sin embargo, resulta llamativa la lógica de distribución de las actividades propuesta pensando en esto: si en la primera hora están más concentrados, ella intentará promover el diálogo y la escucha pensando ambas instancias como dispositivos de construcción de sentido o herramientas de conceptualización, mientras que en la segunda, en la que se supone que están más dispersos, propondrá actividades escritas pero también en grupo. El trabajo individual queda incorporado a la secuencia "oral y colectiva" de la primera parte, en la participación de cada alumno al comentario general, colocando en segundo plano la producción escrita. Más allá de la valoración metodológica que pueda hacerse y de las sugerencias que luego recibirá de su tutor, vale la pena ver cómo el autorregistro muestra la trayectoria de reflexión del practicante desde que pone en escena el guion conjetural de su clase hasta que empieza a planear el futuro encuentro. La productividad de la conversación surgida luego de escuchar "Penélope" y, a través de ella, la percepción de una dinámica de trabajo predominantemente grupal, llevan a E. a pensar modos de organización estratégicos, adecuados al contexto en que se desenvuelve su clase.

Otro caso significativo es el de M., quien reflexiona sobre su primer encuentro en un sexto año de una escuela técnica, curso al que iba advertida por la docente co-formadora y sus propias observaciones

acerca de la falta de motivación y participación de los alumnos en las clases de Literatura. Veamos cómo se presenta esta situación en uno de sus autorregistros:

"A continuación, les dije que la idea de la lectura era que se realizara en conjunto por lo cual pedí que algunos alumnos se responsabilizaran de un personaje para leerlo. *Lo que me sorprendió* fue que varios de los estudiantes se ofrecieron a hacer la lectura inmediatamente. Pude observar que *la resistencia que había notado hacia el inicio de la clase se había invertido* a la participación, quizás porque apelé en varias ocasiones a darles el lugar para hablar. En general, *llamó la atención* que propusiera para leer íntegramente una historieta. Muchos manifestaron que les encantó lo que había elegido para leer porque era muy entretenido. Una alumna en especial, Marina, dijo que prefería leer cuentos a lo cual le contesté que la clase siguiente trabajaríamos con uno (aproveché su comentario para invitarla a leer la próxima clase y aceptó). A medida que íbamos leyendo, detenía la lectura para hacer algunas preguntas que incitaran la reflexión (¿Cuál es el enigma que se plantea?, ¿cómo aparecen caracterizados Holmes y Watson?, ¿quiénes son los sospechosos que aparecen hasta el momento?, ¿qué pistas pudo recolectar Watson para la investigación?, etc.). *Sinceramente, no esperaba la activa participación que tuvo la lectura en común. Debo admitir que, basándome en mis observaciones, esperaba que no surgiera tanto interés.* Los chicos *lograron sorprenderme* porque no solo pusieron verdadero interés para la lectura sino que se generó un espacio en donde los propios alumnos realizaban sus propias hipótesis respecto al enigma. La lectura fluyó de una forma amena y divertida. Aproveché las onomatopeyas de la historieta para provocar algún efecto de humor en los chicos, lo cual resultó, para mi sorpresa. Cuando interpretaba los sonidos se reían alegremente y podía sentirse en el ambiente un clima relajado de trabajo (estaban tan atentos a que hiciera "los efectos especiales" de los sonidos que cuando pasaba uno sin reproducir me llamaban la atención sobre ello). Mientras se hacía la lectura volvíamos constantemente a los elementos que había explicado al inicio de la clase para que prestasen atención en el texto. *Debo confesar que la lectura fue muy provechosa y que hubo participación casi en general*, en mayor o menor medida en algunos alumnos".[1]

El relato pone en evidencia la profundidad que habilita el autorregistro en la reflexión sobre la práctica y la productividad de la relación intertextual que se establece con otras narrativas elaboradas a lo largo de la cursada. Una semántica de la sorpresa, la admiración y la satisfacción impregna este pasaje en el que M. cruza sus apreciaciones previas durante las observaciones (también elaboradas bajo la forma de narrativa, como vimos en el segundo capítulo) con los anticipos de la profesora titular del curso, pero también con sus deseos de quebrar esa dinámica y con la satisfacción de comprobar que es posible generar algo distinto. La preocupación inicial frente a la falta de interés, esa "resistencia que había notado hacia el inicio de la clase, se había invertido", empezó a disolverse solo con "darles el lugar para hablar", actitud promotora de un intercambio que irá *in crescendo* hasta ganar la alegría de la practicante, quien reitera constantemente su asombro y vuelve sobre sus propias impresiones para subrayar la magnitud que tiene para ella este cambio. La insistencia en que "sinceramente, no esperaba la activa participación que tuvo la lectura en común", en que "esperaba que no surgiera tanto interés" es subrayada reiterando que "los chicos lograron sorprenderme (...) pusieron verdadero interés para la lectura". Esta valoración procede de la entrada al tema por parte de M. pero, fundamentalmente, de la instancia de lectura en voz alta y del comentario conjunto de distintos pasajes. Nuevamente, la oralidad diseña un espacio que, tal como reconoció E. en el autorregistro anterior, viene ganando terreno en la lectura literaria y en la construcción colectiva de sentido sobre un texto. Se trata de una práctica que busca jerarquizarse como dispositivo de

aprendizaje, que da muestras, como en este caso, de la importancia de dar lugar a la voz de los alumnos y que va, por supuesto, de la mano de la escucha como postura pedagógica (Bajour, 2010). No referimos comentarios azarosos lanzados de modo aleatorio, que recogen solo impresiones o efectos de lectura, vinculados únicamente a lo anecdótico o lo descriptivo, con que puede confundirse esta práctica y reducirla al mero comentario, sino (y en esto coincidimos con Cecilia Bajour), "una escucha alimentada con teorías ya que para reconocer, valorar y potenciar los hallazgos constructivos se vuelve productivo el manejo de algunos saberes teóricos por parte del mediador", como ha logrado hacer M.

De este autorregistro también se desprende que, por el contrario, a ellos les "llamó la atención que propusiera para leer íntegramente una historieta", lo que nos lleva a preguntar cómo creían ellos que se leían historietas en la escuela, qué y cómo habrán leído para tener esa impresión, o más específicamente, cuál es su representación sobre la lectura en la escuela si, en sexto año, a poco de finalizar el secundario, esto les resulta llamativo. Interrogantes que pueden profundizarse en las mismas aulas y en las reflexiones que nos depara cada clase, que encuentran en guiones, autorregistros y autoevaluaciones un lugar de emergencia, de debate posible, de indagación y revisión constante. Así, los practicantes, invitados a narrar distintas instancias de su paso por Didáctica Especial, van elaborando una trama de relatos que releen y comparten con su tutor y sus compañeros pero que, como anunciamos, siempre vuelve a ellos, enriquecido, asumiendo la forma de una nueva y positiva experiencia.

Ateneo

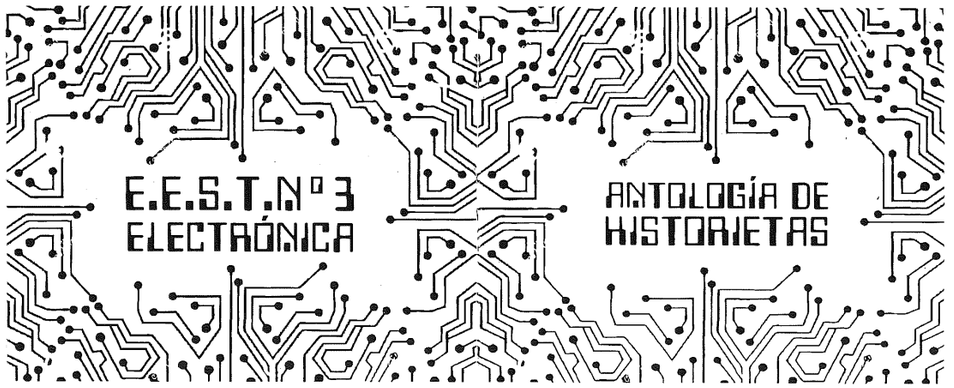
El ateneo es una modalidad de producción colectiva y horizontal de conocimiento, muy frecuente en algunos campos, como el de la medicina o la educación, en la que, a partir de un caso/problema particular se desarrolla una discusión que confronta puntos de vista y se arriba a conclusiones. Aunque pueda editarse y publicarse para su socialización, el ateneo es un género oral y en tanto evento comunicativo formal, tiene como finalidad brindar información sobre el proceso inferencial que, en nuestro caso, permitió que los docentes en formación tomaran decisiones en relación con su práctica.

En el caso de Didáctica Especial y Práctica Docente de Letras, el ateneo invita a cada estudiante, una vez que ha terminado la residencia y antes de las autoevaluaciones finales, a poner en común alguna escena áulica especialmente significativa o problemática de la práctica, y a compartir el producto final surgido de ese trayecto, así como también aquello que observó y reflexionó durante su realización. Naturalmente, las escenas son seleccionadas por los mismos ateneístas a partir de haberse sentido confrontados, confirmados, inquietados o particularmente concernidos en ellas.

Así, estudiantes y tutores se dan cita una tarde, hacia fines de cuatrimestre para mostrar, compartir, reflexionar y culminar (que no es igual a "cerrar") el trayecto recorrido durante el año en Didáctica Especial. Generalmente sentados en ronda, con un proyector a la vista de todos, cada uno con su carpeta de prácticas repleta de folios y sus productos finales en mano, se preparan para pensar sus prácticas. Esta instancia promueve, inevitablemente, la reflexión sobre los enfoques, conceptos, propuestas teóricas y metodológicas sobre la enseñanza de la lengua y la literatura abordados durante la primera parte del año y puestos en funcionamiento, recuperados o discutidos durante las prácticas. A su vez, también son

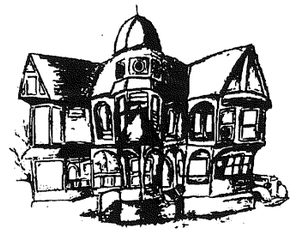
referidas situaciones significativas surgidas del intercambio con el tutor, con los pares, con uno mismo, vinculadas con la dinámica cotidiana de preparar las clases, enviar guiones, recibir sugerencias, revisar, reformular, dialogar autorregistros y otras secuencias relevantes experimentadas en ambas instancias. Todo esto confluye en este encuentro, punto de llegada del período de prácticas.

Así, los futuros docentes comienzan su intervención narrando –ahora en forma oral– la escena que cada uno eligió. A pasos de finalizar la metamorfosis, ya casi profesores de Letras, cuentan su argumento: por qué eligieron ese fragmento escolar, qué hallaron destacado en él que valiera la pena compartirlo con colegas y tutores en el Ateneo, qué valoración hacen de ella, qué otras reflexiones fueron motivadas por la captación de ese instante. Luego, presentan los productos finales de aquellos proyectos que preveían un objeto concreto –independientemente del soporte– como culminación y evaluación de la residencia. La idea de generar este tipo de productos parte de la motivación de los practicantes –estimulados a su vez por la cátedra– por proponer una herramienta de evaluación diferente del formato tradicional de la prueba escrita[2], que permita acompañar su proceso de elaboración, que incluya el tratamiento de los temas previstos y ofrezca la posibilidad de crear un objeto atractivo, plausible de socialización a partir de los contenidos abordados durante la residencia. Así, asistimos a breves videos que reconstruyen un Café Literario, musicalizados con las canciones cuyas letras fueron analizadas durante las clases de prácticas[3] y animados con la lectura de poemas elaborados por los propios alumnos siguiendo consignas de taller, que tienen como protagonistas a jóvenes de escuelas técnicas que, lejos de reticentes, se suman a la propuesta del practicante de Literatura y juntos, a las de la institución[4]. También nos muestran antologías de variados géneros y soportes, tales como las de Poesía Sonora realizadas en un sexto año al abordar la cosmovisión de ruptura y experimentación, o bien con poesías de autores conocidos, cuya selección y lectura en voz alta corrió por parte de los estudiantes. Paso obligado, las antologías gráficas nunca faltan: compilaciones de cómics realizados a partir de cuentos fantásticos previstos en los programas de quinto año y donde, en ocasiones, encontramos una nota de color local. Tal es el caso de la antología diseñada por los alumnos de la modalidad Automotores, que ilustraron cuentos de Cortázar y en cada viñeta incorporaron, a modo de guiño, elementos pertenecientes a su rubro. En la página 79 se aprecian las portadas de algunas de las antologías realizadas por este grupo:



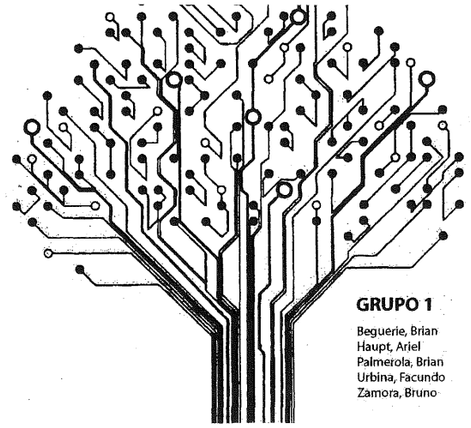
Nosotros, los alumnos de 5to 4ta de la Escuela Técnica N° 3, trabajamos con dos cuentos fantásticos de Julio Cortázar; "Casa tomada" y "La noche boca arriba", a fin de llevar a cabo un proyecto: transformar los cuentos en historieta y crear una antología de historietas. En el cuento "Casa tomada", los dos protagonistas son hermanos y viven en una casa antigua y de gran dimensión. Ellos empiezan a escuchar ruidos que les impide llevar una vida normal. Por su parte, en "La noche boca arriba", el personaje principal sufre un accidente y, durante su recuperación en el hospital, lo atormentan pesadillas que serán cruciales para él.
A continuación, se podrá indagar el "mundo de Cortázar" desde otra mirada: la literatura dibujada.

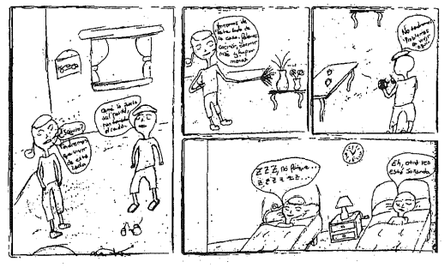
"CASA TOMADA" Y "LA NOCHE BOCA ARRIBA"
GRUPO 1

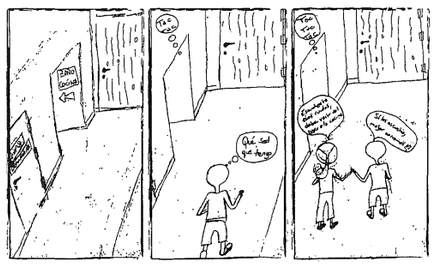


POR : Fernández, Manuel
Otero, Facundo
Pagnutti, Emiliano
Poleggio, Gastón
Ponce, Ivan
Rochi, Agustín

INTRODUCCIÓN
El grupo de 5to 4ta de modalidad Electrónica de la E.E.S.T.N° 3, construyeron cuatro historietas basadas en dos cuentos fantásticos del escritor Julio Cortázar: "Casa tomada" y "La noche boca arriba". Se verán en páginas siguientes, las historietas que representan los cuentos mencionados con anterioridad.







Además de la nota de color local que mencionamos, presente en los dibujos de automóviles, los alumnos eligieron como fondo el diseño de plaquetas electrónicas, también vinculadas con sus conocimientos específicos de la modalidad. La antología de papel es otro clásico del fin de prácticas, encuadernada a mano por el hábil practicante, que ha sorprendido a los alumnos con su destreza artesanal, quienes ven por primera vez sus palabras incluidas en un libro. Todos estos objetos son producidos por los estudiantes del secundario, orientados por los docentes en formación en el contexto de la práctica, que circulan de mano en mano entre los ateneístas, prologados por la explicación de las dificultades y los aciertos en el trabajo –arduo y satisfactorio– que demanda conformar una comunidad de lectura y escritura en el aula del nivel. Otros, más osados, presentan las intervenciones poéticas, lúdicas y musicales realizadas en espacios de la escuela que dan cuenta de un recorrido realizado en torno a determinados géneros y al espacio físico del colegio. Mientras que en el espacio virtual, vemos desfilar perfiles, muros de Facebook de monstruos imaginarios creados en el marco de un proyecto literario vinculado con lo fantástico, como también blogs donde las distintas entradas narran la historia del edificio escolar en clave de realismo mágico. Estas y otras producciones desfilan ante las miradas tan orgullosas como críticas de los propios practicantes, forman parte del ateneo y constituyen el emergente material de una urdimbre hecha de planificación, conjetura y toma de decisiones constante que es posible desmontar colectivamente en esta instancia.

El ateneo de prácticas es, entonces, el momento de discutir y profundizar los interrogantes y las representaciones con las que cada docente en formación llegó a su práctica; las dificultades con las que se encontró, las decisiones tomadas y ponerlas en tensión con los paradigmas, los marcos conceptuales, la formación del profesorado y la bibliografía específica trabajada durante esta cursada que cierra el ciclo pedagógico de la carrera. También, para estos docentes noveles, es un momento de valorización de la conversación pedagógica en la formación docente que, esperamos, propicien y continúen en la futura socialización profesional (formación docente permanente, posgrados, congresos etc.), como espacio imprescindible para objetivar y "leer" sus prácticas en diálogo entre pares.

Así, en el marco del dispositivo formativo que constituye la cursada de Didáctica Especial y Práctica Docente, el ateneo nos vuelve a reunir a todos, una vez terminado el camino individual de prácticas que, con el acompañamiento exclusivo de su tutor, cada docente en formación ha realizado. Y lo hace a partir de la consigna:

Ateneo final

El viernes 17 de octubre de 17:30 a 19:30 en "La biblioteca de Irulana" (piso 13 del edificio central del Banco de la Provincia de Buenos Aires, en Peatonal y Córdoba de la ciudad de Mar del Plata) nos reuniremos para compartir un ateneo durante el cual pondremos en común las experiencias vividas en el aula durante la práctica y realizaremos una evaluación del proceso desarrollado a lo largo de este ciclo lectivo. Para esto, los estudiantes asistirán con:

1) La carpeta de práctica completa: narrativas de observación, proyecto, guiones conjeturales, autorregistros, observaciones realizadas por las tutoras, consignas entregadas a los alumnos y cualquier otro material que consideren de interés para realizar una lectura del proceso.
2) Una copia o un relato de la producción final que llevaron a cabo los alumnos destinatarios del proyecto (antología, blog, cd de poesía, puesta en escena, diario mural, etc.).
3) Un caso para compartir: deberán seleccionar algún caso o escena vivido en la práctica que consideren interesante para exponer al grupo (una situación que los sorprendió positiva o negativamente; un desafío que pudieron o no sortear; un aporte que les permitió modificar o ajustar una decisión; un imprevisto que los llevó a tomar nuevas decisiones; etc.) y plantear los motivos por los cuales lo eligieron. Este ítem será entregado a la cátedra.

A lo largo del encuentro, abriremos un espacio de intercambio oral a partir de estos materiales y luego se llevará a cabo la entrevista individual de cierre durante la cual se comunicará la nota final de la cursada. La asistencia a esta instancia forma parte de la evaluación y acreditación de la materia.

Los estudiantes acuden entonces con la presentación escrita de la producción final de su práctica y/o con un "caso" para compartir.[5] Sin embargo, el ateneo recupera la práctica de la narración oral: surgen anécdotas, escenas, relatos. Se reanima así este aspecto fundamental destacado por Benjamin (1936) y que de acuerdo con el autor ha mermado en la sociedad moderna del mismo modo que el valor de la experiencia. Durante el ateneo, precisamente, la experiencia vivida es valiosa y digna de ser narrada, escuchada, transmitida. A través de la voz de los estudiantes se hilvanan historias que no se agotan, que no concluyen con una moraleja, que no necesariamente celebran una "buena práctica". Son textos que invitan a la escucha, a la sorpresa, a la reflexión. Creemos, con Graciela Montes, que generar esta instancia es una oportunidad y una responsabilidad que nos cabe como educadores:

> Parte de lo que la escuela tendría que ofrecer hoy es la ocasión de contar. No pienso en grandes historias fantásticas, en relatos prestigiosos, no solo en eso sino, mucho antes, en el relato mínimo. Una ocasión de contar. Una pequeña brecha. Que le den a uno la palabra y le insuflen la confianza en poder contar (Montes, 2003).

Y si a partir de esta experiencia se "aflojan las soldaduras", se quiebra la mirada compacta y acrítica, surge la oportunidad de detenerse en un análisis crítico y reflexivo sobre lo ocurrido. Entonces, colofón de este dispositivo y con anterioridad a la devolución final del tutor de prácticas y posterior acreditación de la materia, llega el momento de elaborar una autoevaluación escrita, a la que nos referiremos a continuación.

Autoevaluaciones

Al concluir su práctica docente proponemos a los estudiantes elaborar una autoevaluación escrita en primera persona en la cual revisen su experiencia y reflexionen a partir de ella.[6] Tal vez es necesario señalar que para muchos de ellos se trata de un acontecimiento muy movilizador, dado que en el plan de estudios del Profesorado en Letras de nuestra facultad esta es la primera (y única) instancia de práctica. A diferencia de otros en los cuales el ingreso en la institución escolar del nivel destino es más gradual y va desarrollándose a lo largo de toda la formación docente, en nuestro caso, los estudiantes suelen vivir su práctica como un quiebre muy importante en su historia profesional y aún en su historia personal. Por esto, les proponemos realizar una lectura de esta experiencia y narrar por escrito cómo la vivieron, cuáles fueron los desafíos que enfrentaron, qué vínculos lograron establecer, qué fortalezas descubrieron, en qué aspectos consideran que deben seguir trabajando, etc. Con estos propósitos les planteamos la siguiente consigna:

Autoevaluación

Estimados:

Una vez finalizadas las horas de clase que conforman la práctica y para cerrar reflexivamente este proceso (para algunos, iniciático, de la formación docente y para otros que ya dan clase, confrontador de sus prácticas habituales), los invitamos a autoevaluarse.

La propuesta es hacer una mirada retrospectiva sobre el recorrido hecho desde las clases teórico-prácticas de Didáctica Especial (allá lejos y hace tiempo, en el primer cuatrimestre ¿recuerdan?), las narrativas realizadas en los cursos elegidos para practicar, la producción del proyecto en el marco del Diseño Curricular vigente, los guiones conjeturales y autorregistros y las horas de clase propiamente dichas.

Será relevante reflexionar en voz alta sobre las representaciones previas y las finales acerca de lo que significa "ser profesor de Prácticas del Lenguaje (o de Literatura)" en la escuela secundaria; el lugar de observador primero y el de docente a cargo, después; las dificultades; los hallazgos; los sostenes; la forma en que cada uno se vio en el rol; las asignaturas pendientes (en cuanto a lo disciplinar, lo didáctico metodológico, lo vincular); la manera en que el recorrido formativo en Letras jugó en estas prácticas; los vínculos con los estudiantes, con el docente titular, con el tutor de prácticas, con los otros practicantes a través de los foros del aula virtual; las correcciones y/o reformulaciones del proyecto inicial, la devolución realizada por los alumnos, etcétera.

Finalmente, como parte de esta autoevaluación serán bienvenidos comentarios y sugerencias (a la cátedra en particular y a la carrera en general), que permitan capitalizar esta experiencia de cada practicante para producir ajustes futuros.

Más allá del "contenido" de estos textos, lo que nos interesa en este caso es la manera en que se construyen, las operaciones que se ponen en marcha para dar cuenta de esta experiencia. Los temas suelen ser recurrentes: la falta de tiempo para desarrollar los contenidos planificados, las dificultades para motivar al grupo y superar los problemas de la sociabilidad en el aula, el vínculo logrado con los alumnos y la docente orientadora, los saberes previos de los estudiantes, etcétera. Sin embargo, nos detendremos en las estrategias retóricas a las que se recurre para construir estos textos: cómo se abren y cómo se cierran estas escrituras, qué campos semánticos articulan, qué sistemas de opuestos montan, cuáles son los procedimientos autorreferenciales mediante los cuales se plantea la dificultad de abordar estos textos, entre otras particularidades de estos escritos.

En este sentido, uno de los primeros aspectos a destacar es, justamente, el problema del lenguaje: las autoevaluaciones confiesan la imposibilidad de que la escritura pueda dar cuenta de lo que pasó. Las palabras no alcanzan, el discurso no refleja. Los enunciadores temen que esos "lugares comunes" que sus textos recorren no permitan la reconstrucción de lo acontecido. Veamos cómo concluyen sus escritos M. y E.:

"Todo lo anterior, unido a ciertos sentimientos que el lenguaje no puede idénticamente transmitir, enriqueció mi formación y me invitó a pensarme como docente en el futuro inmediato".

"En síntesis, la experiencia fue muy significativa para mí desde todo punto de vista, pero fundamentalmente porque me permitió interactuar con otras personas, recibir sus críticas y conocer sus opiniones y formas de trabajar. Aunque esto último pueda parecer un lugar común, no lo es en este caso."

En ambos escritos, la experiencia excede al lenguaje, que aparece como una herramienta inadecuada, como un medio cristalizado al que hay que expandir o quebrar para poder dar cuenta de lo ocurrido. Es preciso reafirmar, aclarar, desmentir porque las palabras no son inocentes, no son transparentes: permiten el nacimiento de algo nuevo que nos lleva a repensar lo ocurrido, a reconstruirlo; invita a pensar, como señala M.: "Y es en este punto donde me planteo diversos interrogantes respecto del futuro…".

En el proceso de escritura, los estudiantes descubren tensiones, zonas grises. Una de las que se reitera es precisamente la tensión entre "deseo" y "deber". El vocabulario de los textos construye discursos deónticos, en los que lo que se debe hacer y lo que se puede hacer en el espacio escolar pelea por un lugar predominante, entre las apariciones intermitentes pero constantes del deseo. Observemos el siguiente fragmento de la autoevaluación de M:

"Una de las cuestiones que me resultó más complicada fue atender a los tiempos de cada uno de los chicos, sin perder el tiempo proyectado. Los temas que *debía* enseñar eran varios y cada uno *debía* tener su instancia evaluativa. Por momentos *sentí* que no *pude* atender a las demandas de todos los chicos y *sé* que algunos quedaron con temas no del todo claros, o *hubieran necesitado* más tiempo de trabajo. Al respecto, *creo* que, cuando uno es titular de la materia, *puede* manejar mejor estas cuestiones… cosa que la brevedad de mi participación y la *necesidad* de cerrar definitivamente cada tema no me *permitió*".[7]

Lo que se debe hacer, lo que se necesita hacer se enfrenta a lo que se siente o se puede o se permite; lo que se sabe se enfrenta a lo que se cree. Se trata de escrituras que construyen zonas de las cuales se exilian las certezas. El verbo "deber" aparece conjugado en pretérito imperfecto, el tiempo destinado a las acciones que se prolongan o repiten en el pasado. Los verbos "sentir", "poder", "permitir", en

cambio, se conjugan en pretérito perfecto simple, es decir, el tiempo destinado a acciones puntuales, que ocurren una vez en el continuo del tiempo. La línea del deber es quebrada por lo que se puede y lo que se siente hacer.

Veamos otro caso:

"En lo tocante a los proyectos, no se desarrollaron exactamente igual a como los había planeado. En primer lugar, porque les di una intensidad en lo que se refiere a actividades áulicas y domiciliarias en base al *imperativo* de la docente titular: "¡Dales tarea!". Yo *imaginaba* que, más allá de ser alumnos del Colegio de la Universidad, es el primer año en ese sistema…".

Otra vez, el imperativo que se opone a la imaginación. Lo que se debe hacer frente a lo que se imagina o se desea. Pareciera que hay un mandato que busca imponerse y permanecer, pero cada tanto brotan deseos, sentimientos, creencias, dudas, "imaginaciones" que corroen lo dado e incuestionable. El deseo se abre camino en una escritura que no está habituada a alojarlo. Dice M.: "Una de las cosas más importantes que internalicé con la residencia fue *mi deseo* de ser docente y trabajar con los chicos. Justo en una época del año difícil y, al mismo tiempo con muchas tareas en la carrera, *sentí esas ganas* de seguir adelante leyendo materiales nuevos y formándome para la carrera". Lo que gusta, lo que se quiere hacer, suele percibirse como inadecuado o imposible. Sin embargo, cuando ese deseo se abre paso en forma un poco desobediente, suele quebrar imposiciones y llegar a resultados inesperados, como la diversión.

Veamos el caso de E.: "El primer comentario que voy a realizar sobre la experiencia tiene que ver con el grupo de compañeros. Al principio, el tener que trabajar con seis personas me parecía un obstáculo. Generalmente *me gusta* hacer trabajos en grupo, pero en este caso me parecía directamente *imposible* llegar a un acuerdo sobre marcos teóricos, textos, consignas, secuencias de actividades, responsabilidades, horarios y lugares para reunirse… Después de la primera reunión me di cuenta de que estaba equivocada y, hasta el día de hoy, me sorprende la manera en que funcionamos. El intercambio y la discusión que acompañaron cada decisión fueron siempre enriquecedores. Creo que *tuvimos la posibilidad* de experimentar una modalidad de trabajo que *raramente* se vuelve a encontrar en las escuelas. Y, como si eso fuera poco, nos divertimos muchísimo".

Este es el inicio de su autoevaluación, lo que jerarquiza y destaca para comenzar. Lo imposible, que en este caso es lo que "gusta", se vuelve posible, raro, gratificante: sorprende y divierte.

Las autoevaluaciones dan cuenta de logros, descubrimientos y dificultades. Dificultades para narrar, para aprehender una experiencia que parece escaparse de esa red que es el lenguaje. En esos quiebres, en eso que se cuela y se vierte en la trama textual afloran preguntas, dudas, deseos que ayudan a pensar, a "internalizar", dice una de las estudiantes, a construirse como alumno que se está haciendo docente, en un marco que aparentemente es rígido pero que la experiencia y el lenguaje comienzan a entretejer como una zona en la que pueden aparecer el placer, la imaginación y la sorpresa.

Conclusiones, para no concluir

Ante el auge de este paradigma biográfico narrativo en las ciencias sociales y en particular, en nuestro caso, en el campo de la Didáctica y la práctica docente, Gustavo Bombini alerta acerca de las debilidades que este enfoque puede presentar en algunos casos. El especialista señala que, en ocasiones:

> (…) suelen adolecer de herramientas críticas que den cuenta de procesos didácticos concretos en los que observemos específicamente el modo en que el conocimiento escolar se construye en estas escenas. Se trata, más bien, de relatos celebratorios, autocomplacientes, exitistas, que se postulan a sí mismos como modelos de "buenas prácticas" y que carecen del necesario horizonte autocrítico que dé cuenta de la singularidad interesante que cada relato aporta (Bombini, 2012b: 17)

Esto es precisamente lo que hemos intentado evitar en este recorrido. Del mismo modo que eludimos el uso de cuadros y grillas, de listados de sintagmas impersonales y optamos en cambio por narraciones en primera persona, quisimos erradicar también en estas escrituras la preocupación por la "receta", por el relato con final feliz que enseña cómo dar clase, por la "buena práctica".[8] El desafío aquí es otro: plantear interrogantes, desnudar los "obstáculos epistemológicos e ideológicos" que sostienen ciertas situaciones didácticas, corroer certezas y contribuir a la conformación de un docente que sea "autor del currículum", profesional capaz de tomar decisiones situadas (Gerbaudo, 2011 y 2013). Creemos que la escritura, tal como la hemos definido en estas páginas, es un espacio para construir estos interrogantes y generar conocimiento.

Desde esta perspectiva, a continuación, en el Anexo, presentamos la selección de ciertos textos que conforman el itinerario recorrido por uno de nuestros estudiantes. No lo presentamos como una trayectoria modélica sino como un "caso" que permitirá observar el trayecto, la secuencia, la ida y vuelta entre los textos. De esta forma, creemos que se podrá tener una mirada panorámica sobre el proceso y sus reformulaciones. De hecho, como se verá, en la autoevaluación final, el docente en formación propone la realización de un foro de acompañamiento que permita poner en común las experiencias, inquietudes e interrogantes que surgen durante las prácticas y fue precisamente a partir de este aporte que lo hemos instalado como un dispositivo más para andamiar este recorrido. Esto testimonia el funcionamiento del enfoque etnográfico que sustenta nuestra propuesta y la manera en que el análisis situado de estas narrativas nos permite revisar nuestras propias prácticas docentes.

Notas

1. El destacado es nuestro.
2. Aunque en ocasiones el docente co-formador pide expresamente la calificación de los alumnos bajo dicho formato, casos en los que el practicante atiende a la solicitud.
3. Un caso digno de mencionar al respecto fue la coincidencia de la selección de un corpus de canciones de Soda Stereo y Gustavo Cerati por parte de la practicante para completar la unidad de poesía con otros lenguajes. Estas canciones fueron escuchadas y analizadas en clase, casualmente, simultáneamente con la difusión de la noticia de la muerte del músico, lo que estableció un código compartido entre los alumnos y la docente en la valoración del producto artístico musical y de los textos empleados en la enseñanza literaria. El resultado de esa convergencia tuvo su parte en el video que la practicante presentó en el Ateneo final.
4. Nos referimos al caso concreto de los alumnos del ciclo superior de la EET Nº 3 de Mar del Plata, institución que desde hace algunos años organiza un Café Literario en que participan varios cursos y al que los practicantes de la UNMdP han sido invitados. Llamativamente, los alumnos de modalidades como Construcciones, Electromecánica, Automotores e Informática son protagonistas indiscutidos y orgullosos de este evento. Allí leen y exponen poemas, antologías y afiches elaborados en las prácticas de taller propuestas por los practicantes.
5. El género "caso" tiene su origen en el ámbito de la clínica médica y psiquiátrica (Salto, 2002). A partir de ese marco institucional se redefine y reutiliza en la actualidad en otros campos, como el educativo.
6. Nos hemos referido a las autoevaluaciones y su análisis en el interior de la cátedra en Stapich y Hermida (2009).
7. El destacado es nuestro.
8. O, en todo caso, repensar el concepto de "buena práctica" como lo hace Gerbaudo, a partir de los aportes teóricos de Deleuze y Kuri, para "reconocer el territorio que ocupan la indeterminación, la experiencia y la subjetividad (…) en las escenas educativas" (Gerbaudo, 2013).

Anexo

El caso de Juan Cruz

Juan Cruz es estudiante del Profesorado en Letras. Cuando elige los cursos para realizar sus prácticas, opta por dos grupos del ciclo superior que comparten la misma docente en una escuela industrial de la ciudad de Mar del Plata. La profesora le da la posibilidad de seleccionar los contenidos que él prefiera y opta por un tema que sabe será desafiante: las vanguardias históricas. A partir de sus observaciones y la escritura de las narrativas correspondientes toma esta decisión y elabora a lo largo del primer cuatrimestre su Proyecto de Prácticas, luego de consultas con la cátedra, con sus pares y sucesivas reescrituras.[1]

Durante el segundo cuatrimestre, realiza los guiones conjeturales correspondientes a cada clase que se planifican a través de un intercambio por mail con su docente tutora, quien lo observa en algunos de estos encuentros y construye las correspondientes narrativas de observación. Finalmente, una vez concluido el proceso, Juan Cruz redacta su autoevaluación.

Transcribimos a continuación estos textos a fin de brindar un caso casi completo (hemos suprimido las narrativas elaboradas por Juan Cruz durante sus primeras observaciones, algunos guiones conjeturales y las devoluciones respectivas de cada uno, así como los autorregistros). Tal como hemos señalado a partir de las palabras de Bombini (2012b), no es nuestra intención ofrecerlo como un "relato celebratorio" sino, por el contrario, como un itinerario que da cuenta de una productiva autocrítica y de una singularidad. En este sentido, la sugerencia final del estudiante acerca de la posibilidad de incorporar un foro de acompañamiento destinado a todos los estudiantes que están en su "período de prácticas", por ejemplo, fue una observación que le permitió a la cátedra planificar este dispositivo y a partir de esta propuesta ha sido incorporado en el marco de la cursada. El proceso de ida y vuelta entre las clases en la facultad, la realidad escolar a la cual los docentes en formación se enfrentan, las "conjeturas" a través de las que diseñan nuevas situaciones didácticas, la construcción narrativa de todo este proceso y la posibilidad que esto nos brinda para reestructurar y repensar los espacios y estrategias orientados a la formación docente se evidencian en el caso que a continuación incluimos. Pensamos que esto posibilitará construir una mirada global sobre el enfoque y la forma de trabajo que hemos presentado en este libro.

El proyecto de Juan Cruz

Creer en crear. Experiencias vanguardistas en Argentina

> *Hay que leer lo que nos gusta y hacerlo disfrutar. Y leer y escribir, comentar y escribir sin demasiadas pautas, opinar libremente, describir las sensaciones... Todo lo demás –si no se da lo primero– es superfluo. Hay que hacer y dejar leer con espontaneidad y por el gusto de hacerlo. Y lo mismo escribir. Es el único objetivo que no se puede soslayar: que lean y escriban. Nada más y nada menos.*
>
> **Juan Sasturain**[2]

Ubicación

Estudiantes de 6° 5° Electromecánica (turno mañana) y 6° 14° Química (turno tarde) de la Escuela de Educación Técnica N° 3 "Domingo F. Sarmiento" (14 de Julio 2550).

Descripción

El presente proyecto busca presentar y discutir una forma de ruptura y experimentación en la literatura argentina: la poesía de vanguardia. El armado del proyecto se centrará en el análisis de distintos rasgos de la poética vanguardista, como la representación de la ciudad, la relación de la poesía con el contexto político-social, base de la supuesta dicotomía Florida-Boedo, y la concepción de la experiencia vital como material poetizable, la estrecha relación entre la vida y la literatura. Con este fin se analizarán poemas de Oliverio Girondo, Raúl González Tuñón y Juan Gelman. Apuntaremos, además, a resignificarlos a partir del contacto con otros lenguajes artísticos como las obras Xul Solar y de Roberto Jacoby. A su vez, se dedicarán algunos momentos en las secuencias de actividades a la lectura y análisis de distintos textos no-literarios: ensayos, entrevistas, etcétera.

De este modo, uniendo la discusión oral en torno a la relación de los poemas con la ciudad, el contexto sociopolítico y la vida, con el trabajo sobre distintos textos no literarios y la redacción de un texto argumentativo y distintas actividades de escritura de invención, se finalizará el presente proyecto con la conformación de una antología colectiva con múltiples prólogos y, además, la puesta en voz de algunos de los poemas vistos y/o elegidos por los mismos estudiantes.

Fundamentación disciplinar/teórica

El presente proyecto está destinado a 6° año de ESS. El Diseño Curricular prescribe para dicho año tomar como objeto de enseñanza las prácticas del lenguaje del ámbito de la Literatura. Particularmente,

los estudiantes que cursen el 6° año deberán leer textos literarios españoles, latinoamericanos y argentinos donde predominen "las formas cómicas, alegóricas, de ruptura y experimentación" enfocando en la enseñanza de a) el dominio práctico del lenguaje en el marco de las situaciones sociales reales; y b) las especificidades propias del ámbito de uso de la Literatura. A su vez, se orientará la secuencia de actividades para cubrir los contenidos propuestos por el mismo Diseño Curricular (ver "Contenidos", 5). Como contenido disciplinar hemos seleccionado la poética de vanguardia en Argentina. Centraremos el estudio, por un lado, en la modalidad de la vanguardia más tradicional, heredera de las vanguardias históricas europeas, en el periodo de 1920 y 1930 y, por el otro, en la llamada "neovanguardia", posterior a 1960.

Es ya tradicional la referencia etimológica para comenzar a hablar sobre la vanguardia, ya que en ella están cifradas algunas de sus lógicas: el vocablo "vanguardia" es una traducción del francés *avant-garde*, que proviene del lenguaje militar, y significa, literalmente, "guarda adelante". Refiere a una fuerza armada que, en una marcha o ataque, va al frente, adelante del conjunto. Por este motivo, el sentido se extendió a las tendencias innovadoras en el arte y la literatura aparecidas durante el siglo XX. Jaime Rest aporta una primera definición de vanguardia en su libro *Conceptos de literatura moderna* y explica que:

> El término vanguardismo ha poseído considerable aceptación para designar en conjunto los diversos movimientos que en el transcurso del sigo XX intentaron promover una nueva concepción del arte y de la literatura. (...) postulan la ruptura de las formas ya canonizadas, la exploración de zonas penumbrosas de la conciencia, la exaltación del individualismo creativo y la glorificación casi mesiánica de un mundo nuevo basado preferentemente en criterios irracionalistas. (...) el arte y la poesía de vanguardia no constituyen un movimiento unitario sino el conjunto de múltiples fenómenos cuyos objetivos principales fueron sacar a la poesía de las tradiciones figurativas, racionales y contenidistas que prevalecían en Europa y enfatizar lo psicológico en detrimento de lo sociológico, el significante en perjuicio del significado (Rest, 1991: pp. 158-159).

Es evidente que la vanguardia, por definición, representa una crítica y ruptura de las concepciones relacionadas con el arte hasta ese momento. Subyace en esta crítica una nueva concepción del lenguaje: ya no se lo piensa como algo transparente, capaz de reflejar la realidad, privilegiando su función comunicativa. Peter Bürger, tradicional teórico de la vanguardia, en su libro *Teoría de la vanguardia* hace hincapié en el objetivo perseguido por estas expresiones de libertad: "dirigir el arte hacia la praxis cotidiana" (2010: 81). Apuntaban, así, a sacarlo de su autonomía modernista, volver a asignarle al arte una función social, porque el arte está en la vida y debe cumplir una función renovadora y no solamente decorativa. A su vez, explica que la producción artística de estas nuevas tendencias buscó no solo relativizar la supuesta organicidad de la obra, dotada de unidad, sino que intentó eliminar la institución arte.

No obstante, no logra aquellos ideales en su totalidad puesto que, al ser un arte surgido en el seno de la sociedad burguesa, las obras fueron rápidamente institucionalizadas y, más adelante, expuestas en museos. Eduardo Sanguinetti al respecto dirá que:

> La vanguardia es el procedimiento que ha encontrado la sociedad burguesa para poder salir de una situación de esclerosis; la vanguardia consiste, en efecto, en poner de nuevo en tela de juicio ciertos valores, pero dentro de un pequeño grupo de literatura; (...) no concierne a la totalidad de la sociedad. (Sanguinetti, 1969: 99).

Y más adelante expresará que no debe considerarse la noción de "obra" para referirse a las producciones vanguardistas, sino que propondrá la idea de "hecho literario", poniendo el foco en la comunicación e intercambio entre el autor y el público (1969: 107).

Todas estas experiencias que se dieron en Europa tienen su reflejo en el campo artístico-literario de Latinoamérica y en particular en el contexto argentino de 1920. Los cambios producidos en la sociedad a raíz del enraizado proceso de modernización en las comunicaciones y en los medios de transporte facilitaron los viajes a Europa de algunos escritores como Jorge Luis Borges y Oliverio Girondo que, de ese modo, entraron en contacto con las corrientes más renovadoras del arte y la literatura. Motivados por el fin de la Primera Guerra Mundial (1918), el sentimiento de esperanza y los ánimos de renovación, ingresan al país "ismos" como el Ultraísmo y el Surrealismo, con su extremo trabajo sobre la metáfora y las formas libres y asonantes. Sin embargo, en simultáneo, en el país se desarrolla una fuerte corriente de mayor contenido social, que refleja las voces populares.

A estos años, como bien señalan Ana Longoni y Roberto Santoni, corresponde lo que se conoce como la polémica entre los grupos Boedo y Florida. Se trata, más que de una contienda en sí, de la aparición de dos líneas poéticas que no pueden considerarse como irreductibles. Una –la representada por Boedo– privilegia en sus obras las problemáticas sociales y políticas por sobre las necesidades formales y estructurales del poema. La otra –cuyo órgano principal es *Martín Fierro*– tendrá en cuenta sobre todo el aspecto estrictamente literario y artístico frente a cualquier otro interés. (Longoni y Santoni, 1998: 102)

En otras palabras, mientras el grupo Florida representaba la elegancia y la superficialidad, el grupo Boedo pretendía practicar la literatura como instrumento revolucionario. Esta polémica se ha tratado a lo largo de numerosos años como una dicotomía de componentes irreconciliables, pero lo cierto es que la mayor parte de la crítica ha notado que esa división está matizada por sus mismos protagonistas, que supieron frecuentar ambos grupos. Sirven de ejemplo las producciones de Raúl González Tuñón y Nicolás Olivari. De hecho, Leónidas Barletta, miembro fundador de la editorial *Claridad*, foco de producción de los "boedistas", publicará alrededor de veinte años después:

> En realidad, eran dos ramas opuestas de una misma inquietud compartida, despertada por la nueva situación que planteaba la triunfante revolución proletaria. Si bien se mira, los dos movimientos se completaban como las mitades de un fruto dehiscente: los de *Martín Fierro* querían "la revolución para el arte" y los de *Claridad* "el arte para la revolución" (citado por Ara 1967: 939).

Las experiencias vanguardistas identificadas con las producciones del grupo Florida están representadas en la poética que Oliverio Girondo expone en *Veinte poemas para ser leídos en el tranvía* (1922): tematización de la modernización urbana, de los medios de transporte, el uso del humor y la sátira como medio de corroer las estructuras morales y éticas imperantes en ese momento y el cosmopolitismo diseñado a partir de viajes de América a Europa (Schwartz, 2002: pp. 64-65). Por su parte, como adelantamos, la poética de Raúl González Tuñón nos ayuda a problematizar aquella tradicional oposición de estéticas, en tanto en sus primeras producciones encontramos la visitación en clave paródica de distintos géneros no literarios, como el periodismo o la crónica periodística, y las distintas formas que la poesía encuentra para ironizar con la tradición y el contexto social, lo que se podría leer como la construcción de un proyecto tanto político como poético, ya pareciera empezar a visualizarse a la literatura como un arte al servicio de una idea revolucionaria. Francine Masiello, en este contexto, agrega que:

> El arte no puede competir con la política pero comienza a pedirle su lógica, imponiendo una condición para quien pueda ejercer el control social sobre el público lector. (...) En la expresión de la vanguardia de los años veinte, el escritor organiza conscientemente un programa para ejecutar su poder sobre los acontecimientos de la escritura y para exigir el reconocimiento del público (Masiello, 1986: 13).

Y esta idea es aplicable a ambos grupos. Ambos ponen a funcionar gestos políticos. Concluye Masiello: "La tendencia a la división entre Boedo y Florida ofrece una metáfora de este proyecto al mostrar el doble deseo del escritor por una afirmación pública y privada de sí mismo" (1986: 14).

Por último, es necesario tener en cuenta que ambas propuestas construyen, necesariamente, un nuevo lector. Como escribe Mónica Bueno: "Esto se traduce, en el caso de Florida, a nuevas formas de escritura, que obviamente implican nuevas formas de lectura, y en el caso de Boedo, a incorporar un grupo social como público de la literatura: el proletariado inmigrante" (Bueno, 1995: 134).

Finalmente, queda concentrarnos en las experiencias que tienen lugar en Argentina luego de la década del 60. Estas recuperaciones de la "nueva sensibilidad" que puso a funcionar la vanguardia del veinte, tuvo el nombre de "neovanguardia". A este respecto, a nivel europeo, Peter Bürger hizo hincapié en la idea de que esta vació de sentido la experimentación con el lenguaje, con las formas, con la escritura de los movimientos de vanguardia en tanto los expuso como obra de arte, devolviéndole su autonomía. En la literatura argentina, la "neovanguardia" estuvo signada por un fuerte sentimiento de pesimismo, melancolía y desolación causados, en gran medida, por el resultado de la Segunda Guerra Mundial (1945). Las vertientes poéticas de esta época pueden dividirse en dos esferas: una relacionada con la poesía pura, conectada con los románticos y los simbolistas franceses (Alejandra Pizarnik, por ejemplo) y otra en contacto con la poesía social, como se evidencia en Francisco "Paco" Urondo.

Para nuestro recorte retomamos la poética de Juan Gelman. Gelman surge del "Grupo pan duro". Dicho grupo nace en 1965, y es fuertemente influido por Raúl González Tuñón incluyendo a distintos poetas que fueron exponentes coloquial-realistas (Freidemberg: 555). Su poética, denominada "antipoesía", estaba cargada de ternura, ironía, dolor y violencia y apostó a una fuerte innovación formal. De este modo, podría decirse que se expresa en una suerte de fusión de las tendencias poéticas anteriormente mencionadas. Miguel Dalmaroni escribe:

> La obra de Gelman consiste en la negación de esas distinciones, en un tipo de mezcla que termina por abolir la posibilidad de retorno a la alienación inicial: el cruce entre poesía pura y poesía social ya no se podrá leer como paradoja, pues la paradoja es nada más que una estratagema para negar la lógica de poder, de su lenguaje, y hablar de otro modo, de "otromundo" (Dalmaroni, 1993: 19).

Del mismo modo, reviste gran importancia su estudio ya que muestra cómo se cruzan las imágenes que construyen el poeta en tanto funde, como diría Walter Mignolo, su "imagen textual" con su "imagen social" al punto de quedar transformado en una voz (1982).

De esta forma, para concluir, repetiremos que los tres poetas elegidos para nuestra planificación son imprescindibles para comprender las derivas de una poética que se pensó radical, irónica, novedosa, irreverente. A su vez, los poemas de estos poetas, aun ateniendo a sus contextos particulares de producción y sus proyectos personales, nos hablan de la experimentación como forma de buscar la novedad y, en este camino, funden su experiencia vital en la escritura.

Fundamentación pedagógica

A partir del marco que nos provee el Diseño Curricular, en el presente proyecto se propone el abordaje, en seis clases de dos horas cada una, de la poesía de vanguardia como una forma posible de ruptura y experimentación en la literatura argentina. Para su planificación se han tomado algunas consideraciones conceptuales al momento del pensar las clases de Literatura y la labor docente en sus diferentes intervenciones durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Partimos de las algunas consideraciones que exponen Bautier y Bucheton al definir la idea de "prácticas del lenguaje" como una concepción que;

> (...) introduce a los alumnos a esta cultura, los obliga a confrontarse con esas reglas [de la cultura común, no reductibles a normas escolares arbitrarias] siempre simultáneamente sociales y cognitivas, del lenguaje y lingüísticas, históricas e individuales, a confrontarse con el trabajo de la lengua y del lenguaje, así, los hace ver que las prácticas sociales cotidianas no son una evidencia o un efecto de la espontaneidad o de la intencionalidad de los locutores o de las restricciones situacionales. Se trata pues de la participación en la cultura y no de la extensión de las competencias lingüísticas y del dominio de los nuevos tipos de textos, aunque es también esto, como plus (Bautier y Bucheton, 1997: 12).

De alguna manera, perseguimos en el presente proyecto el objetivo de transformación del "sujeto-alumno en sujeto de sus prácticas sociales después de haberlo hecho productor de textos" (Bautier-Bucheton 1997:12), sabiendo que es un proceso simultáneo. Y siempre priorizando la democratización del saber a través de la escritura y la lectura literaria y/o teórico-crítica. Como explican los autores:

> (...) dar la voz, la existencia de puntos de vista diversos, la inscripción en sus entornos sociales, institucionales, científicos, particulares. Detrás de la escritura en clase (...) hay apuestas ideológicas, valores, convicciones, posiciones que cada uno defiende. Ese "desciframiento" de las lógicas sociales que subyacen a las prácticas del lenguaje más institucionalizadas amerita ampliamente que se lo inicie tempranamente (Bautier-Bucheton 1997: 8).

Y así construir formas auténticas de dominio de saberes sociales, de "saberes útiles" por fuera del marco escolar o institucional. Para este fin también se focaliza en el diálogo, porque sobre esa instancia de discusión o, como expresan algunos autores, de "conversación literaria", es posible construir colectivamente el conocimiento. Compartiendo ese momento en clase, a través del lenguaje en uso, refuncionalizado en clase.

Por otra parte, coincidimos con Dalmaroni en que nos enfrentamos a un espacio heterogéneo, dinámico, siempre cambiante en función de las distintas representaciones sociales e históricas que han fundado y refundado a la institución escuela y a la actividad de la enseñanza que, por momentos, se encuentra alejada de los ámbitos universitarios de formación docente. En este contexto, reconocemos a las escuelas, con sus directivos, docentes y alumnos, como "comunidades de lectores (...) atravesados por modos de leer y de no leer, por expectativas sobre la cultura, por bibliotecas y corpus (o por la ausencia de bibliotecas) y por concepciones de la literatura" (Dalmaroni, 2011: 3). Por esto, el proyecto se centra en dos procesos: escritura y lectura.

Leer poesía en la escuela es, de por sí, complejo, y representa un desafío al momento de pensar la planificación de un proyecto. Como explica Teresa Colomer:

> La lectura de poemas desestabiliza la lectura espontánea, vulnera el orden lógico referencial de nuestros hábitos de comprensión y representación del mundo y hace visible el proceso de construcción del sentido. La elipsis, la concentración, el potencial alusivo y la semantización de todos los niveles del texto propios de la poesía requieren un esfuerzo interpretativo mayor que el habitual en otras lecturas. Aprender a leer un poema es aprender a construir su coherencia, apoyándose sucesivamente en las "zonas legibles" para el lector que busca sentido a través de entradas sucesivas. (2005: 241)

Con respecto al trabajo con poemas vanguardistas, la lectura es aún más desafiante, dado que pone en juego toda la concepción que los alumnos traen sobre la poesía, su representación y lo que implica su lectura: es una "lectura desestabilizante" (Stapich, 2006). Para nuestra propuesta, buscamos apoyarnos en las teorías que la conceptualizan como una "práctica subjetivante", en donde se tejen múltiples relaciones con el entorno. Se busca, a su vez, la formación de un lector activo, que modifique las bases de sus lecturas y recree lo leído a partir de sus reflexiones y discusiones con el texto y a partir de él (Stapich, 2003).

Lejos de los tradicionales vicios deteccionistas o aplicacionistas de la enseñanza de la Literatura, en los trabajos con los poemas se propiciará un espacio de discusión, reflexión e interpretación a través de la conversación literaria (Bajour, 2005, 2010) y el uso de pizarrón a modo de guía y herramienta de síntesis y sistematización. Asimismo, creemos en la conveniencia y productividad de la lectura asistida en clase tanto de textos propiamente literarios como de textos expositivo-explicativos, abordándolos desde el concepto de "puntos críticos de incomprensión" acuñado por Marín y Hall (2003). Esto también está relacionado con las ideas de Graciela Montes cuando habla de la centralidad de la intervención, ya sea sobre el texto o entre los pares; la intervención es la realidad de la sociedad, de las relaciones que allí se tienden, y de los sujetos que se van conformando en el acto de lectura (2006).

Asimismo, la lectura no solo estará pensada frente al objeto libro. También se propone una experimentación con la lectura a través de la grabación de los poemas por parte de los alumnos. Se concibe como un intento de devolverles la voz con las que muchos de ellos fueron pensados y escritos y de esa forma entrever las distintas lecturas que se ponen en funcionamiento al momento de trabajar, a un mismo tiempo, con la escritura y la oralidad. Discutir y poner en cuestión nuevas formas de construir sentido. Este tramo también será considerado como parte del producto final.

En segundo lugar, como actividades en el transcurso de las clases y como otra parte del producto final, se proponen instancias de escritura. La escritura, como ya expresamos con Bautier y Bucheton, construye identidad y permite poner en juego la misma subjetividad del estudiante manejando bajo su propio trabajo el uso del lenguaje. A su vez, se adoptan instancias de reescritura del mismo texto, usando la forma del borrador como *patchwork* y autocrítica o reflexión sobre la misma práctica de escritura. Es decir, el objetivo de la escritura es empezar o continuar ese proceso de crecimiento de un escritor novato, inexperto, que vuelca lo que sabe, lo que no sabe, lo que apenas imagina y lo que nunca imaginó en la hoja de papel, para constituirse como un escritor, si no del todo, un poco más experto o consciente del trabajo con el lenguaje y la reflexión sobre su uso. Maite Alvarado explica este proceso de transformación de la siguiente manera:

> El escritor aprende o descubre nuevas asociaciones entre conocimientos archivados en su memoria, genera ideas nuevas. Se trata (...) de un proceso de descubrimiento desencadenado por la representación retórica de

> la tarea de escritura y por la misma actividad de escribir. Por eso, cuando el texto está terminado, el escritor siente que sabe más que antes de empezarlo. La reformulación del propio texto (...) repercute (...) sobre el contenido, cuyo conocimiento se transforma (Alvarado, 2003: 52).

Por otra parte, la inclusión en la planificación de consignas de escritura de invención busca generar una vuelta a lo lúdico, a las propuestas de taller de escritura, pensando en las consignas como vallas y trampolines de la creatividad (Tobelem, 1994) para abrir la clase a la escritura que Sergio Frugoni refiere como "dominguera", es decir, la que se usa de vez en cuando, en momentos especiales y particulares (2006). El trabajo, en este sentido, será brindar las condiciones en donde esa instancia de reflexión y producción flexible, lúdica, etc. sea legítima, productiva y enriquecedora.

Además, creemos con Marcela Carranza, que:

> Los textos constituyen la materialidad con la cual los lectores entrarán en diálogo en su tarea como productores de sentidos. Podemos pensar entonces la selección de los textos como una invitación, como un desafío a "aprender a leer" ese libro en particular; algo quizás tan sencillo como pensar los textos literarios para la formación de lectores de literatura (Carranza, 2007: 9).

Se presentará una selección o corpus de poemas que muestren distintos desafíos e inviten a formarse como lectores de poesía, en esta variación de la ruptura y la experimentación, al menos. Al mismo tiempo, proponemos una inversión de la idea de selección pensada por los docentes para los alumnos. En la presente propuesta se pretende que sean los alumnos los que tomen las riendas del armado de una antología de poemas de los autores trabajados, o no, para darles voz y, de esta forma, invitar a la comunidad educativa a esa "otra" lectura desde la oralidad. Es decir, la idea es que la invitación también provenga del "otro lado".

La antología de poemas quedará plasmada tanto en una versión impresa, como mediante un soporte virtual, plataforma ISSUU, para su libre difusión, consensuando los detalles con los alumnos. A su vez, se habilitará un espacio de intercambio, un muro interactivo dentro del soporte "Padlet" para un aprendizaje multimodal. Consideramos estas instancias como más expresiones "de los mecanismos de interacción social que han existido y existen fuera de Internet, pero [con las] características propias de la virtualidad: transparencia y horizontalidad" (Andereggen, 2012: 1), además de construir entornos cognitivos con dinamismo y participación.

En conclusión, a lo largo del proyecto se intenta, por un lado, abordar un género tan conflictivo y complejo como la poesía y, por el otro, plantear distintas instancias de abordaje, tanto en el trabajo sobre los textos, partiendo de ellos, como en la revisión y discusión acerca del diálogo, la sugerencia y la relación que el texto literario establece con el entorno y la experiencia vital a través de distintas propuestas de escritura, hasta situarnos en la instancia final, con una producción ensayística a modo de prólogo a una antología preparada por los mismos alumnos. De alguna forma, coincidimos con Mónica Bueno cuando sugiere que "Tal vez lo que debemos enseñar es la experiencia de leer literatura como una experiencia singular, específica" (Bueno, 2013: 13). Debemos enseñar y provocar "la experiencia real de esa implicación entre lectura y emancipaciones pendientes" (Dalmaroni, 2011: 11).

Objetivos del proyecto

Objetivos de enseñanza

- Ofrecer a los estudiantes un corpus de obras literarias en las que prevalezcan miradas de ruptura y experimentación.
- Acompañar y orientar la lectura del corpus.
- Realizar preguntas, comentarios, aportar bibliografía, entre otras intervenciones, para que los estudiantes distingan los simbolismos (entiéndase recursos literarios) en sus maneras más explícitas y claras y también sus formas más sutiles, implícitas o encubiertas.
- Aportar elementos conceptuales para que los estudiantes puedan "leer" esos simbolismos y lleven a cabo múltiples lecturas con sus respectivas argumentaciones.
- Acompañar y promover la lectura de textos de estudio directamente relacionados con este recorte de obras seleccionadas.
- Acompañar el análisis de los géneros y estilos propios de estas obras seleccionadas.
- Favorecer, acompañar y orientar la escritura de ensayos breves sobre las obras analizadas.
- Fomentar la participación en situaciones orales de socialización de los temas abordados: exposiciones ante auditorios desconocidos, debates, foros, paneles, etcétera.
- Promover reflexiones acerca de las nuevas prácticas del lenguaje que realizan los estudiantes durante 6° año, profundizando sus aprendizajes lingüísticos y metalingüísticos e incorporando terminología específica de la literatura.
- Generar espacios para la elaboración de listas y resúmenes de los textos leídos y de otros materiales utilizados, la planificación y las distintas versiones de las producciones de los estudiantes para dar cuenta del proceso de elaboración de sus escritos acerca de la lectura literaria.
- Propiciar el desarrollo de proyectos para socializar sus producciones literarias (antologías, talleres, cafés literarios, concursos, etc.) donde aporten sus creaciones, estén abiertos a los juicios de los otros, compartan sus propias valoraciones, contemplen las sugerencias del docente y de sus compañeros para revisar sus textos.
- Incentivar la publicación de los trabajos: edición de los libros, etcétera.
- Poner en juego estrategias que permitan a los estudiantes elaborar criterios para mejorar sus prácticas, valorar su desempeño y reutilizarlo en otras ocasiones al finalizar los distintos proyectos de lectura, escritura e intercambio oral acerca de los conocimientos alcanzados y las estrategias de lectura; la búsqueda de información; la planificación y revisión de los textos escritos; las exposiciones, los debates, los comentarios y otras prácticas del lenguaje oral.
- Aportar información acerca de autores, libros y fuentes de consulta posibles (recursos bibliográficos impresos y virtuales).
- Proponer en la lectura instancias de reflexión oral y escrita de las obras.
- Favorecer la reescritura y la relectura de textos literarios y no literarios vinculados con el corpus seleccionado.
- Establecer criterios claros con antelación a las prácticas para decidir cuándo se ha avanzado en el aprendizaje de una de ellas y cuándo no: cuándo se considera que se ha comprendido un texto

argumentativo, que se ha expuesto de manera adecuada un tema vinculado con la literatura y se ha explicado con precisión, que se ha buscado información de manera pertinente, etcétera.

- Acompañar a los estudiantes en el proceso de lectura y escritura de textos académicos relacionados con la literatura y el corpus.
- Diseñar situaciones de escritura en las que los estudiantes sientan la necesidad de volver a reflexionar acerca de las mismas y de organizar el conocimiento alcanzado, por ejemplo, prólogos de antologías personales, reseñas literarias, textos de análisis crítico de las obras literarias, entre otras.

Objetivos de aprendizaje

- Leer obras literarias en las que prevalezcan miradas de ruptura y experimentación.
- Distinguir los simbolismos en sus maneras más explícitas y claras, con mensajes claramente enunciados, y también en sus formas más sutiles, implícitas o encubiertas.
- Conocer elementos conceptuales para "leer" esos simbolismos.
- Analizar obras de ruptura y experimentación en la literatura latinoamericana.
- Distinguir las diferentes modalidades de esas rupturas: en las formas y en el estilo, en lo que dicen, en la combinatoria de ambas.
- Descubrir las regularidades y las particularidades en los distintos géneros.
- Comprender cada forma de experimentación como una búsqueda creativa y original en lo estético y ético.
- Establecer relaciones de estas miradas entre la literatura y otros lenguajes artísticos.
- Distinguir las especificidades del lenguaje literario.
- Leer textos de estudio directamente relacionados con este recorte de obras seleccionadas. Las rupturas y las experimentaciones: otros modos de creación estética; sus múltiples posibilidades, los juegos creativos, la profundidad de sus propuestas; autores, géneros, estilos, recursos. Las vanguardias y los "ismos". La excentricidad de algunas propuestas.
- Analizar los géneros y estilos propios de estas obras seleccionadas.
- Producir ensayos acerca de las obras seleccionadas.
- Participar de situaciones orales de socialización de los temas abordados ante auditorios desconocidos, debates, foros, paneles, etcétera.
- Reflexionar acerca de las nuevas prácticas del lenguaje que realizan durante 6° año y avanzar en los aprendizajes lingüísticos para tener un mayor grado de reflexión metalingüístico e incorporar nueva terminología específica de la literatura.
- Presentar listas y resúmenes de los textos leídos y de otros materiales utilizados, la planificación y las distintas versiones de sus producciones, para dar cuenta del proceso de elaboración de sus escritos acerca de la lectura literaria.
- Colaborar en el desarrollo de proyectos para dar a conocer sus producciones literarias (antologías) donde aporten creaciones, estén abiertos a los juicios de los otros y a compartir sus propias valoraciones, contemplen las sugerencias del docente y de sus compañeros para revisar sus escritos.

- Desempeñar un rol en las distintas actividades tendientes a lograr la publicación de los trabajos: edición de libros y presentaciones.
- Reflexionar con miras a elaborar criterios que permitan mejorar sus prácticas, valorar su desempeño y reutilizarlo en otras ocasiones al finalizar los distintos proyectos de lectura, escritura e intercambio oral acerca de: las estrategias de lectura; la búsqueda de información; la planificación y revisión de los textos escritos; las exposiciones, los debates, los comentarios u otras prácticas del lenguaje oral.

Contenidos

- Participar de situaciones de socialización de lectura y escritura literaria
- Realizar actividades de taller de escritura creativa.
- Publicar lo escrito en antologías.
- Establecer relaciones entre el lenguaje literario y otros lenguajes artísticos
- Mirar películas vinculadas con los textos leídos en el marco de la propuesta específica del año por la época, la estética o la temática y comentarlas.
- Establecer relaciones de las miradas entre la literatura y otros lenguajes artísticos.
- Buscar marcos de referencia conceptuales que sirvan como criterios de análisis.
- Establecer las regularidades en tanto lenguajes estéticos.
- Identificar las diferencias, caracterizando las especificidades del lenguaje artístico.
- Dar cuenta de las relaciones establecidas y de las conclusiones obtenidas mediante producciones escritas y orales.
- Producir creativamente relaciones.
- Socializar las producciones académicas o estéticas.
- Leer y producir textos académicos (de estudio) y críticos (de análisis) de literatura
- Leer textos de estudio sobre teoría literaria: movimientos estéticos características de géneros y estilo, biografías de escritores, etcétera.
- Relacionar información, extraer conclusiones, formular hipótesis para buscar nueva información, etcétera.
- Distinguir aspectos exclusivamente informativos de aquellos que son subjetivos, con hipótesis personales, con argumentaciones críticas, etcétera.
- Identificar estrategias discursivas según los propósitos de estos textos.
- Establecer categorías de análisis para las obras literarias leídas a partir de los aportes de los textos de estudio.
- Producir monografías y ensayos utilizando como referencias las lecturas realizadas, respetando estrategias discursivas, estilos.
- Socializar las producciones.

Secuencia de actividades y cronograma

Nº de clase	Actividades
Nº 1	• Presentación del practicante y del proyecto. Acuerdo sobre la distribución y uso del material necesario para trabajar. Presentación de la herramienta Padlet (mural interactivo). • Indagación acerca de conocimientos previos sobre la poesía como género. Reflexión y contraposición con el caligrama de Oliverio Girondo en Espantapájaros. • Lectura y análisis de textos poéticos de Girondo: "Apunte callejero", "Croquis en la arena", "Nocturno", extraídos de Veinte poemas para ser leídos en el tranvía. • Apertura de un espacio de intercambio oral mediante preguntas y cuestiones disparadoras de la reflexión. Uso del pizarrón para dejar asentadas las ideas. • Presentación de Conceptos de literatura moderna de Jaime Rest: tipo textual, anticipación de la información a encontrar. • Trabajo grupal con la entrada: "Vanguardismos". Relevamiento de datos nuevos. • Sistematización de la información en el pizarrón. • Actividad domiciliaria: publicar en Padlet una frase o palabra que piensen que podría definir a la vanguardia.
Nº 2	• Pregunta acerca de lo visto en la clase anterior y planteo de dudas. • Reproducción de capítulo de programa de Canal Encuentro: *El libro perdido "Veinte poemas para ser leídos en el tranvía* de Oliverio Girondo" (6 min.). • Discusión oral acerca de apreciaciones personales sobre la escena representada en el video. • Indagación sobre ideas previas acerca del género ensayo. • Trabajo con fragmentos del ensayo de Beatriz Sarlo, "Girondo, una mirada de la Modernidad", en *Una modernidad periférica: Buenos Aires 1920 y 1930*. • Elaboración de un cuadro, entre todos, en donde se evidencien los datos nuevos y útiles sobre el autor trabajado, así como también de la forma del ensayo, del tono, la estructura, el uso de paratextos y de citas bibliográficas. • Lectura y análisis de textos poéticos de Raúl González Tuñón: "La sopa del cuarto de hora", "La calle del agujero en la media", "El violín del diablo", "Quisiera hacer contigo una película hablada". Extraídos de *El violín del diablo* y *La calle del agujero en la media*. • Apertura de un diálogo en torno a la problematización de la división Boedo-Florida, el estilo de González Tuñón, el tema en los poemas, los espacios urbanos que recupera, la forma elitista, etcétera.

→

Nº 3	• Pregunta acerca de lo visto en la clase anterior y planteo de dudas. • Trabajo con textos poéticos de Juan Gelman: "Oficio", "Arte poética", "Cosas", "Notas XII", extraídos de *Violín y otras cuestiones*, *Velorio del solo*, *Cólera Buey* y *Notas*. • Apertura de un espacio de intercambio oral para discutir los rasgos de la poética de Gelman. Uso del pizarrón para sistematizar las respuestas. • Reproducción de un capítulo de programa de Canal Encuentro: *El libro perdido "Gotán,* de Juan Gelman" (5 min.). • Discusión oral en torno a la experiencia de lectura comentada en el video.
Nº 4	• Pregunta acerca de lo visto en la clase anterior y planteo de dudas. • Indagación sobre el tipo textual de la entrevista. • Trabajo con fragmentos de la entrevista a Juan Gelman: "Las circunstancias del corazón" de Enrique Portilla. • Relevamiento en forma oral de datos nuevos y útiles. • Aclaración sobre la relevancia del práctico al ser un insumo directo e indispensable del producto final: prólogos y antologías de poemas propios y acuerdo sobre las pautas de evaluación. • Resolución de trabajo práctico, al modo de la titular: una consigna relacionada con la reflexión argumentativa y otra consigna referida a la escritura de invención. • Actividad domiciliaria: búsqueda de poemas para darles voz. El practicante compartirá vía Padlet una lista de poemas sugeridos tanto de los autores analizados y discutidos en clase como de otros poetas nuevos, para guiarlos en su búsqueda. También subirá distintos videos para orientarlos y estimularlos. • Presentación del programa "Audacity" para grabación de sonido.
Nº 5	• Pregunta acerca de lo visto en la clase anterior y planteo de dudas. • Devolución de trabajos prácticos. • Revisión de errores y reescritura de borradores: versión final para calificar numéricamente. • Armado de un recorrido de experimentación con el espacio del aula: disposición en simultáneo de trabajos de Xul Solar y Roberto Jacoby y muestreo de textos de otros autores (Macedonio Fernández, Leopoldo Marechal, Francisco Urondo, Juana Bignozzi, Alejandra Pizarnik, Roberto Juarroz) y de otros poemarios de los autores estudiados (Oliverio Girondo, Raúl González Tuñón y Juan Gelman). • Discusión posterior en torno a la experimentación y ruptura en el arte visual. Cosmopolitismo y modernidad en Xul Solar y la dimensión política en Roberto Jacoby y ronda de lecturas de poemas que propongan los alumnos como "llamativos" y/o "sugerentes". • Revisión de los poemas seleccionados para darles voz (pueden surgir de los poemas trabajados o del muestreo). • Actividad domiciliaria: darle voz a algún poema. Habilitar un espacio de comunicación vía Padlet ante cualquier "consulta técnica".

→

Nº 6	• Recuperar las opiniones estimuladas por la experiencia del recorrido por obras visuales y muestreos de obras literarias, posible recomendación, gustos personales, etcétera. • Rendimiento de las antologías colectivas impresas con sus respectivos prólogos. • Lectura de los prólogos y las antologías en la Biblioteca junto a la reproducción de las puestas en voz de poemas a cargo de los estudiantes. • Reflexión oral en torno a la relación entre la voz y la escritura, haciendo foco en el género lírico. • Autoevaluación y/o coevaluación de los trabajos realizados en el curso y cierre del proyecto y las prácticas.

Recursos

- Pizarrón
- Tizas
- Borrador
- Fotocopias a cargo del practicante
- Distintos libros y láminas.
- Notebook y/o netbook: Reproductor de videos y soporte virtual "Padlet" (http://es.padlet.com)

Evaluación

Se prevén instancias de evaluación con diferentes modalidades: por un lado, dentro del marco de la autoevaluación, se llevará un autorregistro de las clases con el fin de hacer conscientes dinámicas de clase, problemas o aciertos con las consignas, actividades, decisiones pedagógicas, etcétera. Además, se propiciará un intercambio de opiniones y sugerencias con el tutor de las prácticas a fin de seguir abriendo caminos para transitar en el aula como un profesor en formación y, finalmente, como cierre de las prácticas, se ofrecerá a los alumnos un momento de reflexión sobre el camino andado, enfocando tanto en gustos personales, como en sugerencias, puntos fuertes o débiles de las condiciones didácticas generadas, etcétera. Por otro lado, dentro de la modalidad de la coevaluación, se propondrá, al finalizar la cuarta clase, un momento de reflexión sobre el uso del lenguaje y una apertura a la revisión grupal de los trabajos escritos en vistas de redactar la versión final de los distintos borradores para ser incorporados a las antologías. Asimismo, en el cierre se intentará abrir un espacio de intercambios de valoraciones sobre las distintas grabaciones de poemas que ellos mismos realizaron; por último, dentro de la heteroevaluación, se utilizará un trabajo práctico, en la tercera clase, para evaluar tanto la apropiación de los conceptos trabajados, como el uso del lenguaje a partir de la argumentación y de la puesta en funcionamiento de las culturas escolares y personales y las lecturas en la escritura creativa o "dominguera" (Frugoni 2006) y, a su vez, calificar numéricamente el proceso de aprendizaje durante el transcurso de las prácticas en vistas del producto final.

Los criterios de evaluación que se irán aplicando a lo largo de todo el proyecto y están basados en las orientaciones que propone el Diseño Curricular:

Si cada estudiante tuvo la oportunidad de:	**Debería:**
• Leer y analizar obras literarias en las que prevalecen miradas de ruptura y experimentación. • Analizar los géneros y estilos propios de estas obras seleccionadas. • Comparar estas obras literarias con obras pertenecientes a otros lenguajes artísticos. • Leer textos de estudio directamente relacionados con este recorte de obras seleccionadas. • Desempeñar un rol en las distintas actividades tendientes a lograr la publicación de sus trabajos de análisis y producción literaria. • Reflexionar para elaborar criterios que les permitan mejorar sus prácticas, valorar su desempeño y reutilizarlo en otras ocasiones, al finalizar los distintos proyectos de lectura, escritura e intercambio oral	• Dar cuenta de un corpus de lecturas donde prevalezcan estas miradas, que le permita analizar y encontrar regularidades entre las obras. • Caracterizar la cosmovisión de ruptura y experimentación puesta en juego en las obras. • Distinguir especificidades del lenguaje literario. • Presentar listas y resúmenes de los textos leídos y de otros materiales utilizados, la planificación y las distintas versiones de sus producciones para dar cuenta del proceso de elaboración de sus escritos sobre la lectura literaria. • Producir ensayos. • Participar de situaciones orales de socialización de los temas abordados, exposiciones ante diversos auditorios y con diversos fines: debates, foros, paneles, cafés literarios, etc. • Editar libros, preparar talleres, organizar concursos y presentaciones, entre otras actividades de socialización de las propias producciones en torno a la literatura. • Dar cuenta de una mejoría en: sus estrategias de lectura; la búsqueda de información; la planificación y revisión de los textos escritos; las exposiciones, los debates, los comentarios u otras prácticas del lenguaje oral.

Instrumentos

Como instrumento definitivo de evaluación se tomará la antología de poemas y textos argumentativos-prólogos armada por los alumnos y las puestas en voz de poemas. Sin embargo, esta se desprende de una evaluación continua, centrada en el proceso y el trabajo, tanto a partir de la discusión grupal en torno a los poemas leídos en clase como de las actividades domiciliarias y del proceso de escritura en las distintas instancias de producción y corrección de borradores, así como también de la selección de poemas que propongan los alumnos para darles voz.

Indicadores

- Apropiación, por un lado, de las características del género lírico y, por el otro, de una modalidad en particular: las vanguardias artísticas.
- Coherencia y cohesión al momento de redactar textos académicos no literarios.
- Relaciones establecidas con otros lenguajes artísticos: pinturas, fotografías.
- Participación en clase: lecturas e interpretaciones personales sobre la literatura o los lenguajes artísticos que se propongan como relación con los materiales literarios.
- Atención y colaboración para las lecturas de los textos en clase.
- Respeto por las normas de convivencia.
- Participación y compromiso con el trabajo diario en clase, respetando los tiempos pautados por el docente o convenido de forma colectiva.
- Cumplimiento con las actividades domiciliarias.

Bibliografía

- **Para el docente**

› Disciplinar

Ara, G. (1967). Florida y la vanguardia. En *Revista Capítulo*, N° 40, Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

Bueno, M. (1995). Raúl González Tuñón: vanguardia y revolución. La encrucijada del sujeto poético. En *Revista CELEHIS*, Año 4, N° 4-5. Buenos Aires: Universidad Nacional de Mar del Plata; pp. 133-149.

Bürger, P. (2010). *Teoría de la vanguardia*. Buenos Aires: Las Cuarenta. [1974]

Dalmaroni, M. (1993). Una poética de la praxis. En *Juan Gelman contra las fabulaciones del mundo*. Buenos Aires: Almagesto; pp. 9-19.

Freidemberg, D. (1981). La poesía del cincuenta. En *Revista Capítulo*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina; pp. 553-576.

Longoni, A. y Santoni, R. (1998). *De los poetas malditos al videoclip. Arte y literatura de vanguardia*. Buenos Aires: Cántaro Editores.

Masiello, F. (1986). La "vanguardia literaria". Boedo y Florida. En *Lenguaje e ideología. Las escuelas argentinas de vanguardia*. Buenos Aires: Hachette; pp. 11-14.

Mignolo, W. (1982). La figura del poeta en la lírica de vanguardia. En *Revista Iberonamericana*, N° 118-11; pp. 131-148.

Rest, J. (1991). *Conceptos de literatura moderna*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina. [1979]

Sanguinetti, E. (1969). Sociología de la vanguardia. En VV.AA. *Literatura y sociedad*. Barcelona: Martínez Roca.

Schwartz, J. (2002). *Vanguardia y cosmopolitismo en la década del veinte. Oliverio Girondo y Oswald de Andrade*. Rosario: Beatriz Viterbo Editora [1983].

› Pedagógica

Alvarado, M. (2003). La resolución de problemas. En VV. AA. *Propuesta educativa*. Buenos Aires: FLACSO, número 26-julio; 51-54.

Andereggen, M. (2012). *Material de lectura: Ingredientes para un proyecto educativo con redes sociales, Las redes sociales en el aula, Especialización docente de nivel superior en educación y TIC*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Bajour, C. (2005). La escucha como postura pedagógica en la enseñanza literaria. Ponencia presentada en el *V Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura "Homenaje a Maite Alvarado"*. Universidad Nacional de San Martín. Diciembre de 2005.

Bajour, C. (2010). La conversación literaria como situación de enseñanza. En *Revista Imaginaria* N° 282, noviembre.

Bautier, E. y Bucheton, E. (1997). ¿Las prácticas sociales de la lengua en la clase de francés? En *Repères*. I.N.R.P.

Bueno, M. (2013). ¿Por qué enseñar literatura?". En *abehache* - año 3 - N° 4- 1° semestre. Recuperado de http://www.hispanistas.org.br/arquivos/revistas/sumario/revista4/53-72.pdf

Carranza, M. (2007). Algunas ideas sobre la selección de textos literarios. En *Revista Imaginaria*. N° 202, marzo; 1-12.

Colomer, T. (2005). *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.

Dalmaroni, M. (2011). "La crítica universitaria y el *sujeto secundario*. Panfleto sobre un modo de intervención subalterno". En *El toldo de Astier*. Año 2. N° 2. [En línea]. www.eltoldodeastier.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero-2/m-dalmaroni-nro-2.pdf

Dirección General de Cultura y Educación. *Literatura 6°*. Subsecretaría de Educación. Provincia de Buenos Aires. Recuperado de http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/

Frugoni, S. (2006). 2. La escritura y el conocimiento: la posición de "estar conociendo" y 3. Escritura y conocimiento literario: la lengua dominguera. En *Imaginación y escritura. La enseñanza de la escritura en la escuela.* Buenos Aires: Libros del Zorzal; pp. 77–91.

Marín, M. y Hall, B. (2003). Los puntos críticos de la incomprensión de la lectura. En: *Lectura y vida.* Recuperado de www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a24n1/24_01_Marin.pdf

Montes, G. (2007). *La gran ocasión.* MECyT. Recuperado de http://www.me.gov.ar/curriform/gran_ocasion.htm

Stapich, E. (2003). Pensar la lectur". En *IV Congreso de la Didáctica de la Lengua y la Literatura.*

Stapich, E. y PÉREZ, Fernanda (2006). "*Que el verso sea como una llave…* Avatares de la transformación de la poesía de las vanguardias en contenido escolar". En *III Jornadas sobre Didáctica de la Literatura. Raros y malditos: Géneros "difíciles" en la escuela.* IES Nº 1 "Dra. Alicia Moreau de Justo". 7 y 8 de septiembre. Recuperado de http://3rasjornadas-rarosymalditos.blogspot.com.ar/2011/09/que-el-verso-sea-como-una-llave.html

Tobelem, M. (1994). *El libro de Grafein.* Buenos Aires: Santillana.

- **Para el estudiante**

› Corpus literario

Girondo, O. (1999). Yo no sé…, Apunte callejero, Croquis en la arena, Nocturno. En *Obras completas.* Buenos Aires: Sudamericana.

González Tuñón, R. La sopa de cuarto de hora, La calle del agujero en la media, El violín del diablo, Quisiera hacer contigo una película hablada. En *El violín del diablo* y *La calle del agujero en la media.* Buenos Aires: EUDEBA.

Gelman, J. Oficio, Arte poética, Cosas, Nota XII. En *Violín y otras cuestiones*, *Velorio del solo*, *Cólera Buey* y *Notas.*

› Corpus teórico-crítico

Sarlo, B. (2003). Girondo, una mirada de la modernidad. En *Una modernidad periférica: Buenos Aires 1920 y 1930.* Buenos Aires: Nueva Visión. [1988]

Portilla, E. (1996). Las circunstancias del corazón. En *La Jornada Semanal*, 04.08.1996. Recuperado de http://www.festivaldepoesiademedellin.org/es/Revista/ultimas_ediciones/73/gelman.html

Rest, J. (1991). Vanguardismo. En *Conceptos de literatura moderna.* Buenos Aires: Centro Editor de América Latina; pp. 158–159. [1979]

› Material visual y audiovisual

Canal Encuentro, programa *El libro perdido*, capítulos: *Veinte poemas para ser leídos en el tranvía* de Oliverio Girondo (6 min.) y *Gotán,* de Juan Gelman (5 min.).

Sobre Girondo: https://www.youtube.com/watch?v=Bq2fslqO2sI

Sobre Gelman: https://www.youtube.com/watch?v=cNNgLLjmqiM

Grabaciones de voz: Oliverio Girondo en su voz, Raúl González Tuñón en su voz, Juan Gelman en su voz, "Juan Gelman y otros violines" (2013) puesta en voz del practicante, entre otras propuestas.

Pinturas de Xul Solar: *Ciuda Lagui* (1939), Muros Biombos (1948), Ruinas (1950), Barrio (1953).

Obras de Roberto Jacoby: Un guerrillero no muere para que se lo cuelgue en la pared (1968), *1968 el culo te abrocho* (2008) (fotografías de la "Experiencia 68" y el "Tucumán arde" intervenidas con frases de canciones de Virus, de Karl Marx y de Evangelios Apócrifos)

1. Los guiones conjeturales y sus respectivas narrativas de observación

1.1. Para leer a Girondo y González Tuñón…

Guion conjetural

6to 14va – Viernes 29 de agosto (13 a 15 hs)

› 20 minutos:

Los saludaré y preguntaré por lo visto durante la clase pasada. De ese modo daré comienzo mi clase.

Luego, les preguntaré si tienen conocimientos sobre la experiencia de la vanguardia de 1920 en Argentina. En caso de que no conozcan al respecto (es lo esperable, dado que manifestaron nunca haber escuchado nada relacionado con la vanguardia) comentaré la cuestión de ambos grupos artísticos: Florida y Boedo, marcando las diferencias tradicionales. Les leeré para poner en cuestión el párrafo de Ana Longoni y Roberto Santoni:

> A esta época corresponde lo que se conoce como la polémica entre los grupos Boedo y Florida. Se trata, más que de una contienda en sí, de la aparición de dos líneas poéticas que no pueden considerarse como irreductibles. Una –la representada por Boedo– privilegia en sus obras las problemáticas sociales y políticas por sobre las necesidades formales y estructurales del poema. La otra –cuyo órgano principal es *Martín Fierro*– tendría en cuenta sobre todo el aspecto estrictamente literario y artístico frente a cualquier otro interés (Longoni y Santoni, 1998).

› 20 minutos:

Les proyectaré en mi notebook el programa de Canal Encuentro *El libro perdido* "*Veinte poemas para ser leídos en el tranvía*, de Oliverio Girondo" (6 min). Luego de la proyección, abriré un espacio de discusión con la consigna de que opinen sobre lo que se ve en el video, recordando lo leído en los poemas. Buscaré con esta actividad seguir con el repaso integral de lo que comentaron mientras leíamos los poemas de Girondo.

› 20 minutos:

Por una cuestión de tiempos, seleccioné dos fragmentos del ensayo de Beatriz Sarlo *Girondo, una mirada de la modernidad*, que hablan especialmente sobre los poemas que leímos en conjunto. En primer lugar, preguntaré si han leído ensayos sobre literatura y qué saben sobre el género. En caso de que sea necesario, comentaré algunas cuestiones generales: el lenguaje más específico, la estructura, el uso de paratextos. El objetivo de esta actividad es que, habiendo ya leído los poemas, ellos puedan argumentar a favor o en contra de lo que postula Sarlo. Por este motivo, les leeré el ensayo y, luego, les preguntaré por dudas que puedan haber surgido; por último, les pediré que extraigan la idea principal de cada párrafo y opinen al respecto. Iré anotando en el pizarrón los argumentos de los estudiantes.

› 60 minutos:

Para comenzar el último tramo de la clase, les consultaré si conocen a Raúl González Tuñón. Acto seguido, nos dedicaremos a la lectura de algunos de sus poemas: "El violín del diablo", "La calle del agujero en la media", "Quisiera hacer contigo una película hablada", "La sopa de cuarto de hora". Leeré un poema por vez. Previamente, preguntaré por la sugerencia de los títulos, por alguna posible anticipación para, una vez finalizada la lectura, volver sobre ellos y ponerlas en cuestión nuevamente. Luego de cada poema preguntaré por el gusto personal, por algún elemento llamativo. Para sumar a la discusión, haré preguntas relacionadas con el estilo, la forma: rima, estrofa, etc., si recupera espacios urbanos, cuáles, por qué cree que hace eso, si les parece que cualquiera podía ser destinatario y comprender los poemas.

Para finalizar, haremos una revisión final sobre las valoraciones de los grupos Florida y Boedo. Les preguntaré en dónde ubicarían a los poetas leídos hasta ese momento y pediré que fundamenten su inclinación. Les leeré en clase el fragmento de la nota escrita por Leónidas Barletta en donde hace la aclaración de la imposibilidad de dividir tajantemente la producción de ambos grupos:

> En realidad, eran dos ramas opuestas de una misma inquietud compartida, despertada por la nueva situación que planteaba la triunfante revolución proletaria. Si bien se mira, los dos movimientos se completaban como las mitades de un fruto deshiscente: los de *Martín Fierro* querían "la revolución para el arte" y los de *Claridad* "el arte para la revolución" (citado por Ara, 1967).

Dependiendo del tiempo disponible[3], antes de dar cierre a la clase haré algún comentario sobre las participaciones en Padlet. Mi interés es indagar acerca de las relaciones que establecieron con la vanguardia. Del mismo modo, les recordaré que los que no hayan participado en el muro interactivo lo hagan, porque vamos a seguir charlando sobre eso en el próximo encuentro. A su vez, les diré que si alguno tiene el dinero de los módulos de trabajo, puede acercarse.

Narrativa de observación

Juan Cruz inicia el encuentro tomando lista, con el propósito de recordar los nombres de los estudiantes. Los llama por su nombre o sobrenombre.

Luego, a partir del diálogo con los chicos, recupera lo visto en el encuentro anterior sobre la vanguardia y Oliverio Girondo. El grupo participa activamente y Juan Cruz toma nota en el pizarrón a partir de sus aportes. El practicante complementa lo dicho y brinda información. Se crea un excelente clima: los alumnos reflexionan, analizan los textos, recuperan datos, sacan conclusiones, revisan sus apuntes.

A partir de este intercambio, Juan Cruz introduce el contenido con el cual van a trabajar: la vanguardia de los años 20 en Argentina. Anota "Boedo" y "Florida" y los chicos comienzan a hipotetizar: con humor e interés los alumnos hacen interesantes aportes. El practicante valora sus dichos y los motiva a participar. En lugar de responder sus dudas, los invita a reflexionar:

Una alumna pregunta: ¿Girondo estaba en Boedo o en Florida?

JC.: ¿Y a vos qué te parece?

Alumna: ¡Florida, de acá a la China!

El practicante distribuye una cita de un texto expositivo vinculada con la polémica. Un alumno la lee y otra dice "¡¡Yo soy de Boedo!!" Juan Cruz contextualiza el fragmento leído y a partir de lo que los chicos pueden inferir, elabora un esquema comparativo en el pizarrón. Muestra una reproducción de la tapa de la revista *Martín Fierro*. Los alumnos lo comparan con el libro y el personaje de Hernández. Juan Cruz muestra reproducciones de la tapa de *Claridad*, revista emblemática del grupo de Boedo. Los chicos infieren algunas ideas a partir de esos títulos. Tal vez se podría haber hablado de la revista *Clarté!*, que inspiró esta denominación.

Juan Cruz recomienda autores y lecturas y les propone ingresar a Padlet que ha elaborado para ir registrando los avances del proyecto. Mientras prepara un video para proyectar, los invita a realizar preguntas e insiste en que aprovechen el espacio virtual para sumarse. Es interesante cómo ha organizado el tiempo didáctico para aprovechar al máximo la clase. Introduce el spot que van a ver, tomado de *Encuentro* y brinda la información necesaria.

Luego de la proyección, durante la cual los estudiantes muestran interés, dialogan sobre el video y recuperan los principales temas que allí se abordan (la vigencia de Girondo, las distintas interpretaciones sobre su obra, etc.) Juan Cruz se ocupa de que participen: los llama por su nombre para que opinen.

Después de este intercambio, el practicante los remite a un ensayo de Sarlo sobre Girondo, presente en el módulo que les ha preparado. Contextualiza el texto, presenta a su autora y los alumnos comienzan a hipotetizar a partir del título y los demás paratextos. Es destacable aquí la preocupación por fomentar la prelectura y favorecer las predicciones de los estudiantes en un contexto adecuado.

El practicante realiza una excelente lectura en voz alta, lo que favorece la comprensión de un texto relativamente complejo. Luego, abre un espacio de intercambio oral que habilita el disenso e invita a la reflexión crítica. A su vez, justifica la lectura de este texto dado que puede oficiar como "modelo" del prólogo que ellos van a tener que escribir.

Posteriormente, introduce la lectura de González Tuñón. Los alumnos generan hipótesis y Juan Cruz las registra en el pizarrón. Lee en voz alta, nuevamente con excelente entonación. "Bastante oscurito" dice un alumno al concluir y Juan Cruz toma este aporte para propiciar un interesante diálogo. Muestra el libro y los chicos continúan leyendo, interpretando, relacionando. El practicante brinda información, contextualiza, toma nota en el pizarrón, propone volver al texto, releer, incorpora terminología específica, etcétera.

Luego de la lectura de un segundo poema, nuevamente surge un rico intercambio:

–¡Guau!

–¡Está re bueno!

–Yo primero pensé que hablaba de una chica.

–A mí me gustó, profe.

–También habla de la tristeza.

–¿Está muerto?

–¿Habla de la calle del amor?

–Habla en pasado.

–Habla de la pobreza.

–Para mí habla de las prostitutas.

–Para mí dice que no hace falta ser de clase alta para ser feliz.

–Está viendo la felicidad en la pobreza.

Juan Cruz toma esas frases, pide justificaciones, invita a releer, contraargumenta.

Destaco la preparación minuciosa de la clase, lo que ha permitido incorporar diversos y valiosos recursos (video, fragmentos de textos fotocopiados, libros, reproducciones de revistas, ideas centrales para plasmar en el pizarrón, etc.); el clima de confianza que Juan Cruz logra instalar en el aula: favorece la participación, promueve la formulación de hipótesis, valora y recupera los aportes de los estudiantes, etcétera. Gracias a sus intervenciones, llegan a la sistematización luego de la lectura y la apreciación de los textos, para poner en diálogo las propias miradas sobre la literatura (no se "aplica" la teoría, se la lee para sustentar las propias lecturas o, en todo caso, para polemizar y generar nuevas ideas). A su vez, Juan Cruz actúa como un verdadero "promotor de la lectura": recomienda libros y lecturas, invita a conocer autores, etcétera. Su clase de literatura es permanentemente "envío", como diría Gerbaudo.

Clase aprobada

Valoración: ¡excelente!

1.2. Leyendo a Gelman...

Guion conjetural

6to 5ta - Martes 9 de septiembre (7:30 a 9:30 hs)

› 25 minutos:

Mi clase comenzará con el saludo y con la consulta por los problemas técnicos con los mails y Padlet, ya que estuve intentando solucionarlos. A su vez, preguntaré acerca de lo visto en la clase anterior (polémica Boedo-Florida, algunos poemas de Raúl González Tuñón) y daré la posibilidad de plantear dudas.

Retomaremos la lectura del poema restante de González Tuñón ("La sopa del cuarto de hora") y, a su vez, recuperaremos la cuestión Florida-Boedo, ya que quedó pendiente. Leeremos el breve texto de Leónidas Barletta, comentaré quién fue y habilitaremos un espacio para dar opiniones al respecto, tomando como referencia lo que ya discutimos sobre la polémica. El texto en cuestión es el siguiente:

> En realidad, eran dos ramas opuestas de una misma inquietud compartida, despertada por la nueva situación que planteaba la triunfante revolución proletaria. Si bien se mira, los dos movimientos se completaban como las mitades de un fruto dehiscente: los de *Martín Fierro* querían "la revolución para el arte" y los de *Claridad* "el arte para la revolución" (citado por Ara 1967).

Esto será breve porque ya lo predijeron ellos mismos.

› 50 minutos:

Antes del trabajo con los textos poéticos propiamente dichos les consultaré por sus conocimientos previos, si conocen a Juan Gelman, si conocen algo de su biografía y del contexto político-social del 1950–1970: recuperación del tango, creación del *Grupo el Pan Duro* (1955), puesta en relación con la poética ya trabajada de Raúl González Tuñón, la existencia del Partido Comunista, su influencia en las luchas durante el "Cordobazo" (1966), la experiencia del "Mayo Francés" (1968) y en los años 70 la aparición de fuerzas armadas de izquierda y guerrillas: FAR-Montoneros y su posterior involucramiento en la dictadura de 1976.[4]

Luego, trabajaremos con textos poéticos de Juan Gelman: "Oficio", "Arte poética", "Cosas", "Notas XII", extraídos de *Violín y otras cuestiones*, *Velorio del solo*, *Cólera Buey* y *Notas*. Los leeré uno por vez y, acto seguido, daré apertura a un espacio de intercambio oral con el objetivo de discutir, entre todos, los rasgos de la poética de Gelman. La discusión se orientará a algunas de las siguientes cuestiones y/o preguntas: "¿Qué sugieren los títulos?", "¿Se puede adelantar algo acerca del contenido o tema del poema?", "¿Tiene estrofas, versos de la misma medida, rima?", "¿Qué tipo de lenguaje utiliza Gelman?", "¿Qué ideas les sugiere cada poema?", "¿A qué tipo de público creen que está destinada la poesía de Gelman?", etcétera. Como siempre, utilizaré el pizarrón para sistematizar las respuestas de los estudiantes.

› **10 minutos:**

Reproduciré en mi notebook el capítulo del programa de *Canal Encuentro*: *El libro perdido* llamado "*Gotán,* de Juan Gelman" (5 min.) para luego discutir oralmente en torno a la experiencia de lectura comentada en el video por la actriz Cristina Banegas, intentando lograr la vinculación con lo ya visto sobre el contexto social y la evolución poética de Gelman.

› **35 minutos:**[5]

Para finalizar, comentaré que la idea es trabajar con una entrevista con el fin de escuchar al poeta hablando sobre lo que hace. Previamente, pediré que busquen la entrevista a Juan Gelman: "Las circunstancias del corazón" de Enrique Portilla en sus módulos de trabajo e indagaré sobre el tipo textual de la entrevista, qué es lo que conocen, qué esperan que aparezca en esta entrevista en particular a partir del título. Asimismo, pediré dos lectores; uno será el entrevistador y el otro, el entrevistado (es un texto simple, que no presentaría en principio ningún problema de comprensión, aunque podría repasar algunas zonas en caso de notar que no comprenden completamente el texto). El objetivo del trabajo con la entrevista será relevar, en forma oral, datos nuevos y útiles y, de ser posible, la situación de la lectura de la poesía entre los jóvenes.[6]

Antes de despedirnos, les recordaré sobre el dinero de los módulos y que traigan todo el material que tengan producto de nuestros encuentros, porque la próxima clase la dedicaremos a la resolución del trabajo práctico.

Narrativa de observación

Juan Cruz inicia el encuentro retomando lo visto en la clase anterior: las principales diferencias entre Boedo y Florida y ciertos poemas de González Tuñón. Si bien toman la palabra casi siempre los mismos alumnos, la mayoría recuerda lo trabajado, "están en tema". El practicante toma notas en el pizarrón a partir de los aportes de los chicos y complementa la información que ellos brindan.

A continuación, muestra el libro del cual ha tomado los textos y un alumno lee "La sopa del cuarto de hora". Al terminar, se suceden los comentarios de los chicos: "Habla de una sopa re-fea", "No, amigo, la está re-alabando", "¡Vamos!", "Yo voy a hacer uno sobre la pizza", "Es un texto, no tiene rima". Juan Cruz valora estos comentarios, los chicos se entusiasman, opinan, releen; el practicante realiza preguntas problematizadoras y fomenta la participación. Se detienen en el campo semántico; el practicante toma notas en el pizarrón mientras complementa los comentarios de los chicos.

A partir de lo que ha quedado en el pizarrón y de una cita de Barletta que Juan Cruz distribuye, invita a repensar el enfrentamiento entre Boedo y Florida.

–¿Y González Tuñón dónde estaría? – pregunta Juan Cruz.

–En Boedo porque no es estético.

–Es vanguardista.

–Político yo no lo veo porque nombra la guerra.

–Tiene una idea revolucionaria.

–Para mí estaría en el medio.

–No habla solamente de política.

Juan Cruz toma estas ideas y las complementa brindando información contextual. Los chicos se interesan, preguntan y luego toman nota: "¿Qué ponemos de título?" "Lo que quieran –responde Juan Cruz–, lo que les sirva para ubicar lo que estamos trabajando. La carpeta les tiene que servir a ustedes". Es interesante esta intervención que genera autonomía en los estudiantes y que se plantea recién una vez que se ha constatado el grado de compromiso del grupo con la propuesta.

Luego, escribe en el pizarrón "Juan Gelman (1930-2014)" y les pregunta si saben algo del autor. Los chicos no lo conocen, por lo que Juan Cruz les muestra el suplemento de Ñ dedicado al poeta por su muerte. Anota fechas en el pizarrón a partir de las cuales brinda información sobre el contexto mundial y nacional.

Introduce así la lectura de "Oficio" y muestra el libro. Propicia la formulación de anticipaciones a partir del título y realiza la lectura en voz alta. Al terminar pregunta si habla del trabajo. Los chicos dicen "No trabaja, canta", "Quiere un trabajo de verdad", "Como que está frustrado de cantar". Juan Cruz toma estas opiniones y abre un espacio de intercambio oral.

Luego leen "Arte poética" a partir de lo cual surgen numerosos interrogantes: "¿Esto es poesía?", "¿Qué es poesía?", "¿Cómo se define exactamente la poesía?". Juan Cruz retoma estas preguntas y a partir de la participación de los alumnos favorece la vuelta al texto, mientras toma notas en el pizarrón.

A partir del título "Cosas" y de la distribución espacial y gráfica del texto comienzan a anticipar el contenido del nuevo poema. Juan Cruz va a comenzar a leer y un alumno le pregunta cómo va a leerlo, ya que no tiene puntuación ni mayúsculas. Otro alumno quiere leerlo y comienza por la segunda estrofa. El practicante le pide que empiece por el principio, pero Lucas, el alumno, dice que puede empezar por donde él quiera y Juan Cruz lo admite. Esta decisión de Juan Cruz ante un imprevisto permite que el grupo opine luego sobre los distintos sentidos que puede generar el poema según la lectura. El practicante pregunta por los campos semánticos que se contraponen en el poema y aprovecha para favorecer la participación de los alumnos que no suelen hacerlo.

Van a leer "Nota 12" y surge un interesante debate sobre el tema de la falta de mayúsculas o de puntuación, sobre lo que significa "escribir bien" y el gesto de no seguir las convenciones. Se abre un espacio de intercambio sobre el poema y Juan Cruz aporta la información contextual necesaria. Los chicos se sorprenden: "¿Secuestran a tu hijo, a tu nuera embarazada y después te ponés a escribir?", "Profe, todo esto lo entendemos por lo que vos nos dijiste, pero si vos no nos hubieras dicho yo pensaba que iba a hablar de las ideas". Juan Cruz asiente y aclara que tal vez Gelman no quería que ellos supieran todo eso, que él les brinda esa información para aportar otra lectura. Es interesante esta charla ya que permanentemente surgen cuestiones muy profundas vinculadas con la literatura, la teoría, la recepción, la crítica.

A continuación, ven un breve vídeo sobre *Gotán* y conversan acerca de ello. Los chicos preguntan en torno a los textos mencionados allí, por lo cual Juan Cruz aprovecha para leer algunos poemas y comentarlos.

Clase aprobada

Valoración: ¡excelente!

1.3. Lecturas silenciosas y compartidas

Guion conjetural

6to 5ta - Viernes 23 de septiembre (7:30 a 9:30 hs)

› 60 minutos:

Durante la clase anterior los alumnos manifestaron no haber tenido suficiente tiempo para resolver de manera completa el práctico[7], por lo que les dejaré la primera hora del encuentro para que puedan cerrar las ideas y entregarme una versión lo más definitiva posible, porque eso será calificado. En este sentido, les devolveré sus trabajos prácticos y pautaré el tiempo de resolución.

A su vez, como revisaré lo hecho hasta el momento, haré comentarios que sirvan para ir mejorando el trabajo, volveremos sobre algunos errores (aunque en el transcurso de la clase pasada ya charlamos bastante sobre ellos) o posibles mejoras. Intentaremos trabajar sobre sus textos, lo que les habilitará ir reescribiéndolos. Luego, serán compartidos en Padlet y pasarán a formar parte de la antología de poemas, a la manera de múltiples prólogos. A su vez, incorporaré los poemas escritos por ellos, en este caso, más allá de errores ortográficos y quizás de concordancia, no creo pertinente hacer correcciones. De esta clase saldrá la versión final para calificar numéricamente.

50 minutos:

En la segunda parte de la clase, propondré un recorrido de formas de experimentación en el espacio del aula: disposición en simultáneo de trabajos de Xul Solar (distintas pinturas de distintas épocas) y Roberto Jacoby (especialmente la intervención de la célebre fotografía de Ernesto "Che" Guevara y algunas imágenes de la muestra *'68 el culo te abrocho*, de 2008) y, a su vez, tendrán la posibilidad de explorar textos de otros autores (*Museo de la Novela de la Eterna* y *Poemas*, de Macedonio Fernández, una antología de Leopoldo Marechal, *Obra poética*, de Francisco "Paco" Urondo, *La ley tu ley*, de Juana Bignozzi, *Poesía completa*, de Alejandra Pizarnik, *Aguafuertes porteñas* de Roberto Arlt y *Poesía 1920-1930* de Nicolás Olivari) y de otros poemarios de los autores estudiados (*Obra. Poesía. Prosa*, de Oliverio Girondo, *Poesía reunida* y *La calle del agujero en la media*, de Raúl González Tuñón y *Poesía reunida*, de Juan Gelman).

› 10 minutos:

Luego de esa instancia, procederemos a la discusión colectiva en torno a la experimentación y ruptura en el arte visual: la intención es revisar la idea de cosmopolitismo y modernidad en Xul Solar y la dimensión política en Roberto Jacoby y, a su vez, pretenderé que se organice una ronda de lecturas de los poemas que los estudiantes propongan como "llamativos" y/o "sugerentes".

Por último, revisaré los poemas que seleccionaron para darles voz (pueden surgir de los poemas trabajados o del muestreo). La selección fue pautada como actividad en la clase anterior.

Finalmente, como actividad domiciliaria ya anunciada durante todas las clases, pediré que le den voz al poema que hayan elegido. Habilitaré un espacio de comunicación vía mail para resolver eventuales consultas "técnicas" y solicitaré que lo envíen por correo para, de esa forma, llevarlos ya recopilados en un CD para la puesta en común durante el último encuentro.

Narrativa de observación

Debido al anuncio del asueto y su posterior suspensión, los pocos alumnos que asisten llegan tarde y de a poco. Juan Cruz en tanto ambienta el salón con la "muestra" de libros y la proyección que ha planificado. A medida que los chicos ingresan, devuelve trabajos y solicita revisiones y reescrituras. Las dudas y correcciones dan pie a interesantes reflexiones sobre el lenguaje: hablan sobre "cultismos" (¿oscuro u obscuro?), voseo (¿tú o vos?), coloquialismo, lunfardo, etcétera. A partir de las sugerencias del docente en formación, los alumnos reescriben para llegar a su versión final, destinada a la antología. Se plantean también problemas retóricos (¿cómo empiezo el texto?), el nivel de formalidad que exige el ensayo, la necesidad de adecuación a los destinatarios, el uso de las citas y la forma de citar, etcétera.

A medida que concluyen, Juan Cruz los invita a explorar los libros y las imágenes sobre las vanguardias del 20 y del 60. Es de destacar la previsión sobre el tiempo didáctico: Juan Cruz dispone la clase de forma tal que cada uno pueda ir recorriendo y aprovechando las distintas propuestas de acuerdo con su forma de trabajo.

A medida que terminan de escribir, los estudiantes comienzan a circular, toman los libros, leen con la vista y en voz alta; en general, eligen los libros de poemas más que las imágenes. El docente en formación los acompaña, brinda información, pone en crisis ciertas interpretaciones, comparte sus gustos y pasiones. También anticipa qué le puede gustar a qué alumno y les recomienda libros. Los alumnos expresan sus gustos, hablan sobre las palabras, sobre ciertas frases, plantean interpretaciones.

Juan Cruz entrega una lista con sugerencias de poesías para que ellos la tomen como punto de partida para elegir. Se entusiasman con la idea de poder elegirlos para grabarlos. Leen en voz alta y se ríen. Se recomiendan textos, preguntan dónde pueden encontrar alguno en particular.

Cuando faltan cinco minutos, les pregunta si ya eligieron los poemas y les dice que si tienen dificultades para encontrarlos, pueden escribirle. Da las fechas e indicaciones para que le envíen las grabaciones por mail. Hablan sobre los ritmos de lectura, la voz, la forma de leer. Se cumple el horario de la clase, pero siguen leyendo. "¿Ya se pasó la hora?", preguntan.

Clase aprobada

Valoración: ¡excelente!

2. La autoevaluación

Ni la primera ni la última. Anotaciones a una experiencia docente

En tiempo pasado

En primer lugar, debo decir que las prácticas resultaron una experiencia excelente. Me significaron un gran aprendizaje y, sobre todo, un enorme crecimiento personal y, pienso, profesional. Esto, por supuesto, es producto de un conjunto de factores: la literatura, las pasiones, el equipo de trabajo, tanto la titular

de ambos cursos, como el acompañamiento de C. en el rol de tutora, y, en especial, los dos grupos de estudiantes, punto de partida y destino de mi proyecto de prácticas.

El inicio de la cursada, durante el primer cuatrimestre, me encontró con algunas experiencias en docencia, algunas suplencias, cortas y largas, por lo que ese espacio, el aula, no me era desconocido. Pero lo cierto es que siempre representa un desafío, un cúmulo de sentimientos expresados en ansiedades, desconciertos, aciertos, replanteos y representaciones en constante estado de colisión. En el transcurso de la cursada aprendí a pensar las clases de otro modo: plantear objetivos, enunciar consignas que capitalicen el trabajo en clase, ser coherente a la hora de evaluar buscando, quizás, pequeños logros que permitan generar espacios de debate y construir conocimiento y proyectar sobre esa base logros aún mayores, pensarme como responsable del diseño y ejecución de una secuencia de clases y armar proyectos para darle unidad, en lo posible, a las ideas. Aspectos que, creo, volveré a plantearme en el futuro con el fin de ponerlos en práctica, transformarlos y ajustarlos dependiendo de los diversos contextos escolares.

La materia me ofreció relatos de experiencias anteriores, de otros practicantes y de docentes más experimentados que permitieron comenzar a responder a cuestionamientos que me vengo planteando sobre la profesión hace ya unos años. Empezar a hablar sobre lo nuestro, lo que nos pasa, solidarizarnos con las inquietudes de nuestros compañeros, ser genuinos en nuestro interés por sumar a las discusiones vigentes y construir nuevos horizontes, volver a cuestionarnos en el rol de estudiantes de Letras y futuros docentes. Eso, a mi juicio, fue muy valioso. La teoría, a la par, me permitió enfocar esos planteos y, al darle nombre, buscar algunas respuestas con mayor fuerza. Y esto a pesar de que la respuesta fuese una nueva pregunta.

Proyectando las prácticas

En la experiencia particular de las prácticas docentes, debo decir que desde un principio sabía qué era lo que quería. Dentro de esas decisiones previas –y aunque sabiendo que era muy probable que, por razones ajenas a mí, no podría llevarlas a cabo– se encontraban: la idea de tomar la EEST Nº 3, elegir cursos de Secundario Superior y dar poesía de vanguardia, por lo que me convenía elegir un 6to año y, de esa manera, tener un espacio más amplio para abordar ese contenido. El día de la elección no pude llevar a cabo esos planes –solo pude tomar un 6to y un 4to de la misma profesora: M. I. R., pero, uno nunca sabe por qué, se terminó acomodando, pude conseguir dar en otro 6to que había quedado disponible a último momento. A su vez, cuando me comuniqué con la profesora titular, R. me explicó que daba total libertad de elección a los practicantes para sus temas del proyecto de clases, pero pedía dejar una nota durante el proceso. Ya sabía, en ese momento, que la idea de dar poesía estaba en primer lugar.

Durante mis observaciones, me encontré con cursos muy comprometidos con sus trabajos, preocupados por las notas, que sabían manejar los instrumentos de estudio (como el diccionario) y tenían reflexiones cercanas a lo que varios llamarían crítica literaria, respetuosos en el trato hacia los docentes y entre ellos y muy atentos. Recuerdo que me recibieron de la mejor forma, incluso disponiendo un banco para que me sentara. Me surgieron dudas respecto a algunas circunstancias que son cotidianas en cada curso: el lenguaje inapropiado tanto para referirse a la literatura como para relacionarse entre ellos, pedidos varios, (como por ejemplo, ir al baño, ir a decirle algo a la preceptora, etc.) y algunos problemas de disciplina (nada grave, sino más bien dentro del orden de lo lúdico, quiero decir, molestarse, etcétera). Algunas de

estas cosas las solucioné haciendo emulación de las normas que ya había establecido la titular (podían ir al baño, podían ir a resolver cuestiones con la preceptora), otras intenté manejarlas como mejor me salía aunque no creo haberlas resuelto: frente al lenguaje inapropiado y a esos "juegos de manos" intenté darle el espacio en mi clase para hacer interrupciones, preguntar si pasaba algo, hacer evidente que no pueden referirse a la literatura, en este caso, con palabras como: "tipo", "tetas", etc. y les proponía encontrar otras. Cuando eran problemas en el trato entre ellos, ahí sí pedía calma con otro tono, negociando, de alguna forma, creo. Son asuntos que quedaron pendientes. Entiendo que cada caso es particular; pero planteármelos como problemática es un buen comienzo.

Frente a los cursos, tenía dos informaciones: 6to 14ta, orientación Química, ya estaba acostumbrado a los practicantes desde 4to Año y durante toda la Secundaria Superior habían sido acompañados por R.; en 6to 5ta, orientación Electromecánica, en cambio, era el primer año que estaban con R. y el primer practicante que iban a tener. Eran dos situaciones muy distintas que representaban nuevos planteos: hacer algo llamativo, atractivo para los que estaban acostumbrados, pero con mayor tranquilidad, y dejar una buena impresión, ganas de trabajar y de seguir pensando, frente a los que nunca habían tenido practicante.

Finalmente, pude elegir el tema de poesía de vanguardia y, aunque sabía que es un tema difícil para dar en secundaria, para trabajar con adolescentes, que es un tema normalmente esquivado por las planificaciones docentes, o dejado para el final del año, que podía salir muy bien o muy mal, tuve el mejor resultado posible. En parte porque sabía que incluso el enojo de los estudiantes frente a las propuestas de la vanguardia era un buen inicio para la discusión sobre la Literatura, justamente, de vanguardia. Y para el producto final, luego de pensar muchas opciones, elegí algo que se me ocurrió casi como una epifanía: una antología vanguardista, que reuniera poemas propios, breves ensayos y grabaciones de poemas de autores en voz de los estudiantes.

En clase

Mi proyecto original no sufrió grandes transformaciones al momento de llevarlo a cabo, más bien, una de las mayores dificultades que encontré en mi experiencia fue el manejo del tiempo. No tuve necesidad de hacer grandes recortes, pero sí, en los textos no-literarios –que fueron varios–, debí enfocar la atención en algunas zonas para poder llegar a discutir los aspectos que a mí me interesaban o creía que les podían ser de utilidad para realizar el producto final. Como una estrategia didáctica, preferí dejarle la nota a la titular mediante un trabajo práctico, en parte porque me gusta la idea de ensayar las ideas en prácticas literarias y, apoyados en la idea del borrador, revisar las producciones para mejorarlas. De ese práctico, entonces, se desprendían el miniensayo, que sería un prólogo, y los poemas propios, de alguna forma, el 66 % del producto final ya lo tenían listo.

Para el desarrollo de mis clases me apoyé casi íntegramente en el concepto de conversación literaria, pensando que de esa forma, más abierta, más perceptiva, podría alcanzar mejores resultados. Pensando, además, que seguramente no conocían nada sobre la vanguardia y que mi propósito nunca había sido que salieran dando cátedra sobre Girondo, González Tuñón y Gelman, sino que supieran que había otra cosa que la poesía tradicional que normalmente se da durante el Secundario. Particularmente, creo que la conversación literaria, para mi proyecto, funcionó. Por este motivo, el recorrido formativo de Letras

fue indispensable para pensar el proyecto, armarlo, tener un marco teórico desde donde partir, pero en las clases preferí no hacerlo consciente, dejar que se dieran las discusiones y cuestionamientos desde la lectura intuitiva, genuina, ingenua, incluso. Aunque es cierto que esos conocimientos previos me dejaron más tranquilo para alguna situación en la que debiera solucionar o responder a aspectos teóricos desde la teoría, el objetivo mayor era lograr experiencias de lectura. En ambos cursos se dieron resultados parecidos en cuanto a las discusiones, a la participación durante las clases, pero no así con el compromiso en actividades domiciliarias.

En cuanto a los encuentros en particular, me parece que resultó productiva la propuesta en la medida en que se pudo notar el interés por la lectura y el esfuerzo de los estudiantes por participar, ya fuera con comentarios acordes, coherentes y correctos como con planteos teórico-filosóficos sobre la poesía que, aunque uno nunca planifica esos momentos, creo que siempre tuvo algo para decir, incluso intenté dejar en suspenso la respuesta para que la pensaran más con y desde el texto mismo. Sus lecturas me resultaron en su mayoría sorprendentes. Especialmente, frente a textos que en la misma facultad se reconocen por su dificultad, los estudiantes reflexionaron y obtuvieron resultados excelentes apoyándose en el texto: poemas como "La calle del agujero en la media" de Raúl González Tuñón, "Apunte callejero", de Oliverio Girondo, "Cosas" y "Nota XII" de Juan Gelman suscitaron numerosas preguntas, dudas, reflexiones y largos debates. Creo que ellos se manejaron muy bien y a conciencia con los textos literarios y supieron ceder a las nuevas propuestas, dejando de lado por un rato la tranquilidad del realismo. Demostraron que pensar desde otro lugar su realidad es valioso y productivo. No obstante, como adelanté, me encontré con distintas reacciones frente a las actividades domiciliarias. En ningún curso se predispusieron en su totalidad, algunos argumentando falta de mail, falta de regularidad en su conexión a Internet, etc.; solo algunos estudiantes participaron –y muy bien–. En este contexto, esperaba que los estudiantes de Química fuesen los más responsables y comprometidos pero, por el contrario, ninguno participó ni en el mural interactivo Padlet ni en las grabaciones de voz de los poemas. A su vez, Electromecánica no solo se comprometió notablemente sino que, incluso, los alumnos se mostraban ansiosos por lo que seguía en el cronograma de lecturas; varios participaron en Padlet y otros tantos entregaron sus grabaciones de voz, lo que permitió reflexionar sobre la recepción de nuestros trabajos, las maneras de leer que vienen dadas desde el texto o desde el contexto, etcétera. No todos, pero algunos y casi la mayoría. Aún no evalué si fue un exceso de mi parte incorporar el Padlet, por ejemplo, o directamente respondía a situaciones personales de los estudiantes, que no tenían tiempo con tantos talleres y materias.

De todas maneras, el producto final, como antología de poemas propios y breves ensayos que ahora funcionaban como múltiples prólogos, fue recibido con emoción y entusiasmo. La ansiedad por leerles sus poemas a sus compañeros, leer los prólogos y hacerse distintos comentarios casi imposibilitó una presentación más formal de la antología. Instancia en la que, dada la característica de las clases y del tema en particular, cedí a que ellos tomaran el control de la presentación y comenzaran con las lecturas y comentarios. Esas antologías quedaron ingresadas en la biblioteca de la institución y cada alumno tiene el original para poder hacer copias libremente.

Si debiera elegir un momento como el más gratificante de mi paso por la escuela, sería, sin duda, el muestreo de pinturas de Xul Solar, intervenciones de Roberto Jacoby y libros de Macedonio Fernández, Leopoldo Marechal, Nicolás Olivari, Roberto Arlt, Alejandra Pizarnik, Juana Bignozzi y Paco Urondo. El aula se transformó, casi por sí sola, en un encuentro de lectura: cada estudiante agarraba el libro que

le resultaba más llamativo, leía en voz alta algunos poemas, lo comentaban entre todos y pasaban la voz al siguiente que tuviera ganas de compartir lo que estaba revisando. Fue un momento muy gratificante.

Mi conformidad con el proceso de las prácticas es, creo, explícita. Sin embargo, esa sensación de satisfacción ante el trabajo realizado no fue producto de una individualidad ni de un texto literario elegido sino más bien se complementa con el componente humano de esta experiencia. Por un lado, la contención de la titular, M. I. R., fue de capital importancia, la confianza que me tuvo, la pasión con la que me daba sus devoluciones diarias y la fuerza que me contagiaba luego de cada clase me hacía pensar que estaba haciendo las cosas bien y recargaba mis energías para el próximo encuentro. Los estudiantes, como dije, pilares del proyecto, no podían haber sido mejores compañeros durante los encuentros, reflexionando a la par mía, respondiendo a las consignas de la mejor forma (pienso especialmente en el práctico en donde se mostraron interesados por las correcciones y reescrituras de sus borradores para lograr obtener la mejor nota posible), el respeto con el que se trataban y me trataban ayudó a generar un clima cálido y ameno para leer, conversar, escribir, discutir y producir experiencias de lectura. Como actividad final y cierre les pedí que, en forma de encuesta anónima, escribieran algunas devoluciones relacionadas con el tema estudiado, los aportes teóricos de las clases, sugerencias, aspectos negativos y positivos de los encuentros, opiniones y posibles recomendaciones de los poetas leídos y apreciaciones sobre la experiencia de edición de una "antología vanguardista". Todas fueron positivas, casi sin críticas, salvo una en particular que escribió "Quizás demasiada charla". Pero en su mayoría manifestaron no haber conocido previamente lo que implicaba la poesía de vanguardia y evaluaron positivamente el cronograma de lecturas y la forma de abordaje; en el "ranking" de poetas, compitieron cabeza a cabeza Girondo y Gelman, a algunos les interesó la idea de ver videos breves relacionados con la temática que se está estudiando, pero lo que sí resultó positivo de forma unánime fue la idea de la antología impresa, ver sus trabajos plasmados en un papel, con la carga simbólica que trae históricamente la idea de la edición de un libro.[8] Por último, señalo la ayuda dispensada por mi tutora de prácticas, que siempre respondió a mis inquietudes con la mayor solvencia y honestidad para obtener el mejor resultado en mi trabajo. En relación con las exigencias de la cátedra, creo que intenté ser lo más transparente posible con mis guiones conjeturales, cumpliendo con los tiempos pautados, y mis eternas dudas y planteos sobre lo que significa "ser docente de Prácticas del Lenguaje y Literatura". Todavía, claro está, no puedo responder exactamente a esa pregunta, pero espero que estas reflexiones ahora escritas pero nacidas en voz alta ayuden a abrir nuevos caminos

Por último, como sugerencia o crítica a la cátedra, agregaría que me hubiese gustado y de seguro me hubiese sido de una enorme utilidad tener habilitado algún foro con los otros practicantes, ver en qué andan los demás y qué dificultades –y/o aciertos– se les presentaron en sus prácticas.[9]

Notas

1. El proyecto, los guiones conjeturales y la autoevaluación que se transcriben a continuación fueron realizadas por Juan Cruz Zariello, estudiante del Profesorado en Letras de la UNMdP.
2. Extraído de una entrevista realizada en julio de 2007 para Educ.ar a cargo de Verónica Castro.
3. En caso de no tener tiempo, haré el pedido de participación y dejaremos la aclaración general para el comienzo de la próxima clase.
4. ¿Conviene que las aclaraciones contextuales las haga antes de la lectura de los poemas o luego? Porque al ser contexto, no sé si los estudiantes podrán recuperarlo de los textos mismos. Preferiría exponer brevemente esos datos y luego ver la poética propiamente dicha en los textos. Especialmente porque me gustaría que la charla derivara en la relación entre vida y poesía. O por lo menos en cómo, en los últimos escritos, la experiencia personal se convierte en fuente y razón de la expresión poética.
5. Priorizaré los poemas. En última instancia retomaré algunas preguntas de la entrevista. Como ya aclaré en otros guiones, les cuesta trabajar solos, en algo más práctico/de escritura y temo que si no les doy el mayor tiempo posible para resolver el práctico, no van a llegar a terminarlo.
6. Llevaré "Sobre la poesía" incluido en *Hacia el sur* (1981-1982), de Juan Gelman, en donde habla, justamente, del tema de la lectura de la poesía en la actualidad.
7. Ambos cursos tuvieron más de hora y media.
8. Al Ateneo llevaré las encuestas, por si quieren leerlas.
9. Precisamente, fue a partir de esta sugerencia que la cátedra incorporó al año siguiente un foro de acompañamiento del cual participan todos los estudiantes mientras realizan su práctica.

Bibliografía

Adam, J. M. (1992). *Les textes: types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue.* París: Nathan. (Versión en español: Adam, J. M. (1996). "(Proto)Tipos: La estructura de la composición en los textos». En *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura,* Nº 10, pp. 9-22.)

Agamben, Giorgio (2007). *Qu'est-ce qu'un dispositif?* París: Éditions Payot & Rivages, Traducción de Roberto J. Fuentes Rionda, de la edición original en francés.

Alvarado, M. (2003). La resolución de problemas. En *Propuesta educativa.* Nº 26 Buenos Aires: Noveduc, pp. 51-44.

Alvarado, M. y Cortés, M. (2001). La escritura en la universidad. Repetir o transformar. En *Lulú Coquette. Revista de didáctica de la lengua y la literatura.* Buenos Aires. Año 1, Nº 1.

Andreu Abela, J. (2001). Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada. En "Documento de trabajo CENTRA" 2001/03. Recuperado de http://public.centrodeestudiosandaluces.es/pdfs/S200103.pdf.

Bajour, C. (2008). La escucha como postura pedagógica en la enseñanza literaria. En Revista *Imaginaria* Nº 234, junio. Disponible en: http://www.imaginaria.com.ar/2008/06/la-escucha-como-postura-pedagogica-en-la-ensenanza-literaria/

Bajour, C. (2009) Oír entre líneas. El valor de la escucha en las prácticas de lectura". En Revista *Imaginaria* Nº 253, junio. Disponible en: http://www.imaginaria.com.ar/2009/06/oir-entre-lineas-el-valor-de-la-escucha-en-las-practicas-de-lectura/

Bajour, C. (2010) La conversación literaria como situación de enseñanza. En Revista *Imaginaria* Nº 282, noviembre. Disponible en: http://www.imaginaria.com.ar/2010/11/la-conversacion-literaria-como-situacion-de-ensenanza/

Baqués, L. (2010): Conocimiento, experiencia y lenguaje. En: *III Seminario Internacional "Políticas de la Memoria".* Centro Cultural de la Memoria Haroldo Conti. Buenos Aires. Disponible en: http://conti.derhuman.jus.gov.ar/2010/10/mesa-06/baques_mesa_6.pdf

Bardín, L. (1986). *El análisis de contenido.* Madrid: Akal.

Benjamin, W. (1936). El narrador. En *Obras II.* Madrid: Abada, 41-67. [2009]

Bibbó, M. y Labeur, P. (2012). Escribir la metamorfosis: saberes disciplinares y escritura en el pasaje de alumno a profesor en Letras. En Bombini G. (coord.). *Escribir la metamorfosis. Escritura y formación docente.* Buenos Aires: El Hacedor.

Bolívar, A. (2002). "¿De nobis ipsis silemus?" Epistemología de la investigación biográfico narrativa en educación. En *Revista electrónica de investigación en educación* 4. 1 Recuperado de http//redie.ens.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.htm

Bolivar, A. J. D. y Fernández, M. (2001) *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología.* Madrid: La Muralla.

Bolívar, A. y Domingo, J. (2006, septiembre). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual [112 párrafos]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* [On-line Journal], *7*(4), Art. 12. Disponible en: http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/4-06/06-4-12-s.htm

Bombini, G. (2004). Prácticas docentes y escritura: hipótesis y experiencias en torno a una relación productiva. En *V Congreso Nacional de Prácticas Docentes. UNC.*

Bombini, G. (2006). *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura.* Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Bombini, G. (2009) *La trama de los textos. Problemas de la enseñanza de la literatura.* Buenos Aires: Lugar Editorial.

Bombini, G. (2012b) "Introducción. Teorías lingüísticas y literarias. Perspectivas didácticas y formación docente" *Lengua y literatura. Teorías, formación docente y enseñanza.* Buenos Aires: Biblos, 9-22.

Bombini, G. (coord.) (2012) *Escribir la metamorfosis. Escritura y formación docente.* Buenos Aires. Ediciones El Hacedor.

Bombini, G. y Labeur, P (2013) "Escritura en la formación docente. Los géneros de la práctica." En *Enunciación.* Volumen 18, Nº 1, enero junio 2013, Bogotá, Colombia, 19-29.

Borges, J. L. (2003) "Poema conjetural". En: *Antología personal.* Buenos Aires. Alianza.

Brémond, C. (1996). La lógica de los posibles narrativos. En *Análisis estructural del relato.* México: Coyoacán.

Bruner, J. (2013). *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida.* Buenos Aires: FCE.

Calabrese, E. (2000): "El fluir interminable. Operaciones escriturarias de Borges". En: Fuentes Manuel y Tovar Paco (Ed.) *La Aurora y el poniente. Borges (1899-1999).* Tarragona. Universitat Rovira i Virgili. Departament de Filolofies romaniques.

Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la Universidad.* Buenos Aires: FCE.

Colussi, R. (2012). Narrativa y formación docente: desafíos para el "saber". En Bombini, G. (comp.) *Escribir la metamorfosis.* Buenos Aires: El Hacedor, pp. 99-110.

Cope, B. y Kalantzis, M. (2009). Aprendizaje ubicuo. En *Ubiquitous Learning. Exploring the anywhere/anytime possibilities for learning in the age of digital media.* Champaign, University of Illinois Press. Trad: Emilio Quintana.

Dalmaroni, M. (2011) "La crítica universitaria y el sujeto secundario. Panfleto sobre un modo de intervención subalterno". En: *El toldo de Astier.* Año 2. Número 2. Disponible en: http://www.eltoldodeastier.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero-2/m-dalmaroni-nro-2.pdf

De Man, P. (1979). La autobiografía como desfiguración. En *Suplementos Anthropos* Nº Extra 29. Barcelona, 113-118 [1991].

Di Marzo, L. (2004). Encuentro entre dos historias: la entrevista. En *Una araña en el zapato. La narración. Teoría, lecturas, investigación y propuestas de escritura* Buenos Aires: Libros de la Araucaria.

Eco, U. (1989). *La estructura ausente. Introducción a la semiótica.* Barcelona: Lumen.

Fede, A. y Segretin, C. (2014). Entre lo instituido y lo imprevisto: tensiones y despliegues tácticos. En *Primer Encuentro Internacional de Educación*, organizado por la UNC, "Espacios en Blanco/NEES. Tandil, 29, 30 y 31 de octubre. Disponible en: encuentroespaciosenblanco.unicen.edu.ar/inicio.xhtml

Fernández, M. G. (2012). Versatilidad de los autorregistros producidos por practicantes de letras en talleres en contexto de encierro con adolescentes. En Bombini, G. (comp.) *Escribir la metamorfosis.* Buenos Aires: El Hacedor.

García Fanlo, L. (2011). ¿Qué es un dispositivo? Foucault, Delleuze, Agamben. En *A parte Rei. Revista de Filosofía* Nº74.

Geertz, C. (2003): *La interpretación de las culturas.* Barcelona. Gedisa.

Gerbaudo, A. (2013). Algunas categorías y preguntas para el aula de literatura. En *Álabe 7.* Disponible en: www.revistaalabe.com

Gerbaudo, A. (coord.) (2011). *La lengua y la literatura en la escuela secundaria.* Rosario: UNL-Homo Sapiens.

Hermida, C., Cañón, M., Segretin, C., *et al.* (2008). *Textos, tejidos y tramas en el taller de lectura.* Buenos Aires: Ediciones Novedades.

Hermida, C. (2011). Espejos quebrados, opacos. Las narrativas de los estudiantes que comienzan a ser docentes. En *VI Jornadas Nacionales sobre la Formación del Profesorado: "Currículo, investigación y prácticas en contexto(s)"* Coorganizan Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) / Departamento de Pedagogía / UNMDP y Asociación IdentidadSur, Mar del Plata.

Hermida, C. y Cañón, M. (2012). *La literatura en la escuela primaria.* Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

Hermida, C. (2016). Artesanías de la palabra. Sobre la narración de las prácticas docentes de literatura. En *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños.* Nº 2. Disponible en: http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/catalejos

Hermida, C. y Pionetti, M. (2016) "'Escribir la lectura': leer y construir la práctica docente en la web" *XVI Jornadas la literatura y la escuela.* Organizadas por la Asociación Civil Jitanjáfora. Mar del Plata, 8 y 9 de abril.

Hermida, C. y Stapich, E. (2009). Las narraciones de los futuros docentes o cómo salir a flote de la inmersión en la escuela. En *V Jornadas sobre la Formación del Profesorado: docentes, narrativas e investigación educativa",* 8 al 10 de mayo. Facultad de Humanidades / Universidad Nacional de Mar del Plata.

Larrosa, J. (2003). El ensayo y la escritura académica. En *Propuesta educativa.* Nº 26 Buenos Aires: Noveduc, pp. 34-40.

Macherey, P. (1974). *Para una teoría de la producción literaria.* Caracas: Ediciones de la Biblioteca de la Universidad Central de Venezuela.

Magadán, C. (2012). Clase 3: Las TIC en acción: para (re)inventar prácticas y estrategias. En *Enseñar y aprender con TIC, Especialización docente de nivel superior en educación y TIC.* Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Mc Ewan, H. y Kieran E. (comps.) (1988). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación.* Buenos Aires: Amorrortu.

Montes, G. (2003). Anímese, cuente una historia. En Diario *Clarín*, 24/9/03. Disponible en: http://edant.clarin.com/diario/2003/09/24/o-02701.htm

Negrín, M. (2008). Contar historias sobre la escuela. En *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la lengua y la literatura.* Nº 4, Mayo. Buenos Aires: El Hacedor, pp. 32-44.

Piglia, R. (2015). Modos de narrar. En *La forma inicial. Conversaciones en Princeton.* Buenos Aires: Eterna cadencia, pp. 43-53.

Porta, L y Álvarez, Z. (2009). Discurso, narración y buenas prácticas. En Pini, Mónica (comp.) *Discurso y Educación. Herramientas para el análisis crítico* Buenos Aires: UNSAM Edita, pp. 401-412.

Pradelli, Á. (2006). *Libro de lectura. Crónicas de una docente argentina.* Buenos Aires: Emecé.

Rancière, J. (2002). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual.* Barcelona: Laertes.

Sagol, C. (2012). El aula aumentada. En *Webinar 2012: Aprendizaje ubicuo y modelos 1 a 1,* organizado por IIPE-UNESCO y Flacso Argentina, 14 al 16 de marzo.

Salto, G. N. (2002). El cientificismo en la literatura argentina de fines del siglo XIX. En *Ometeca,* 5/6: 189-199.

Stapich, E. y Hermida, C. (2009). Las narraciones de los futuros docentes o cómo salir a flote de la inmersión en la escuela. En *Actas de las V Jornadas sobre la Formación del Profesorado: docentes, narrativas e investigación educativa.* Facultad de Humanidades / Universidad Nacional de Mar del Plata.

Todorov, T. (1975). *¿Qué es el estructuralismo?* Buenos Aires: Losada.

Van Dijk, T. (1998). *La ciencia del texto.* Buenos Aires: Paidós.

White, H. (1992). *El contenido de la forma. Narrativa, discurso y representación histórica.* Barcelona: Paidós.

Otros títulos de esta colección

COLECCIÓN UNIVERSIDAD

CÓMO REDACTAR UN PAPER

La escritura de artículos científicos

Silvia Ramírez Gelbes

ISBN: 978-987-538-356-2 / 184 páginas / TOMO 1

Este libro está destinado a profesionales y especialistas que necesitan escribir artículos científicos, pero también a estudiantes y graduados que deben conocer las particularidades del discurso académico. Los temas que trata teóricamente resultan ilustrados por una gran cantidad de ejemplos reales. Cada capítulo, además, ofrece una serie de ejercicios con su correspondiente clave de resolución.

ESTRATEGIAS PARA COMPRENDER Y PRODUCIR ENSAYOS

Análisis y escritura de un género discursivo

Norma Matteucci

ISBN: 978-987-538-344-9 / 96 páginas / TOMO 2

La producción de ensayos es una práctica académica exigida a docentes y alumnos, lo que amerita conocer estrategias de escritura que la orienten para el logro de mejores resultados en la transmisión de sentidos mediante este género discursivo. Leer ensayos es desentrañar críticamente tanto el propósito del escrito cuanto el contexto social, histórico y espacio-temporal concretos en el que ha sido producido. Aprender a leer y escribir ensayos implica interactuar con una comunidad discursiva determinada y con la visión del mundo que ella sostiene.

ELABORACIÓN DE TESIS, TESINAS Y TRABAJOS FINALES

Diferentes modalidades. Pautas metodológicas. Indicadores de evaluación

Gabriela Iglesias & Graciela Resala (comps.)

ISBN: 978-987-538-360-9 / 208 páginas / TOMO 3

¿Qué es una tesis o tesina? ¿Cuáles son sus elementos constitutivos? ¿Qué diferencias y particularidades presentan las diferentes modalidades según las carreras? ¿Cómo se redactan? ¿Qué se toma en cuenta en la evaluación? Para responder a estas preguntas, los autores proponen herramientas conceptuales y procedimentales precisas y sencillas de orientación para el proceso de elaboración del proyecto de tesis, para el desarrollo del trabajo propiamente dicho y, también, para su evaluación. Así, los distintos actores del proceso encontrarán respuestas, tanto para el tesista, como para los docentes tutores y los evaluadores.

DEBATES UNIVERSITARIOS ACERCA DE LO DIDÁCTICO Y LA FORMACIÓN DOCENTE

Didáctica general y didácticas específicas - Estrategias de enseñanza - Ambientes de aprendizaje

Ana María Malet & Elda Monetti (comps.) - *Co-edición con EDIUNS*

ISBN: 978-987-538-389-0 / 152 páginas / TOMO 4

Un recorrido por las problemáticas, concepciones y enfoques que se "vivencian" en la enseñanza de la educación superior. El propósito del texto es alentar a los lectores para que desde un espacio propicio se animen a compartir y confrontar acerca de diversas perspectivas vinculadas a la enseñanza y sus prácticas, las didácticas y la formación docente. Propone una revisión de los temas abordados para promover debates y reflexiones a partir de los cuales reconstruir ideas y significados de manera novedosa.